



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Quale formazione degli educatori per la gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei contesti familiari e nei servizi educativi

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Quale formazione degli educatori per la gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei contesti familiari e nei servizi educativi territoriali? / Chiara Biasin, Vanna Boffo, Clara Maria Silva. - In: RIVISTA ITALIANA DI EDUCAZIONE FAMILIARE. - ISSN 2037-1861. - ELETTRONICO. - (2020), pp. 1-512.

Availability:

This version is available at: 2158/1220122 since: 2020-12-31T00:02:30Z

Publisher:

Firenze University Press

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

RIVISTA ITALIANA

2020

n° 2

di **Educazione
Familiare**

ried



Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 2 – luglio-dicembre 2020

Firenze University Press
2020

Rivista Italiana di Educazione Familiare

Direttore responsabile: Clara Silva

Registrazione al Tribunale di Firenze n. 5740 del 7/10/2009

ISSN (print) 1973-638X

ISSN (online) 2037-1861

La versione elettronica è disponibile all'indirizzo:

<http://www.fupress.com/rief>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
via Cittadella 7, 50144 Firenze, Italy
<http://www.fupress.com/>
E-mail: abbonamenti@fupress.com

© 2020 Firenze University Press

Printed in Italy

Indice

- 7 *Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative*, Chiara Biasin, Vanna Boffo, Clara Silva

Dossier

Quale formazione degli educatori per la gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei contesti familiari e nei servizi educativi territoriali?

- 27 *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, Vanna Boffo
- 53 *Il ruolo del sapere implicito nella gestione della relazione. Per una epistemologia della professionalità educativa*, Francesco Lo Presti
- 73 *La relazione educativa nella ricerca e nella formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione*, Rossana Adele Rossi
- 91 *La formazione dei professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale: la specificità dell'educativo in un terreno condiviso di competenze relazionali e comunicative*, Matteo Tracchi, Sara Serbati, Katia Bolelli, Daniela Moreno, Ombretta Zanon, Paola Milani
- 113 *Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni*, Alessandra Rigamonti, Laura Formenti
- 133 *Esperienze traumatiche e illusioni taumaturgiche. Negligenza, dolore, fiducia*, Valeria Rossini
- 153 *Metodi e strategie didattiche in Higher Education per formare alla gestione delle dinamiche relazionali e comunicative. Il caso dei servizi educativi 0-6 di fronte all'emergenza da Covid-19*, Daniela Frison

- 173 *Scommettere sulle competenze degli educatori. Un'esperienza di formazione ai formatori sul leaving care*, Marzia Saglietti, Lisa Cerantola
- 197 *La formazione universitaria alla competenza relazionale e comunicativa dell'educatore socio-pedagogico. Evidenze e riflessioni da un'analisi documentale nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova*, Chiara Biasin, Anna Serbati
- 221 *Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro*, Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Ilenia Amati
- 245 *Dinamiche-didattiche laboratoriali e spazi educativi. Logiche comunicative e assetti relazionali degli educatori in formazione*, Massimiliano Stramaglia, Rosita Deluigi, Laura Fedeli
- 269 *Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un Syllabus didattico-formativo*, Natascia Bobbo
- 291 *Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB*, Fabrizio Chello, Enricomaria Corbi, Pascal Perillo
- 311 *L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative. Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata*, Marco Ius
- 331 *Disegnare il futuro della formazione nella direzione della resilienza trasformativa e della sostenibilità*, Claudio Pignalberi
- 353 *La mediazione del cambiamento nel processo comunicativo e relazionale. La pedagogia di Feuerstein e il modello del colloquio motivazionale di Miller e Rollnick*, Cristina Vedovelli
- 377 *Competenze mediaeducative e tecnologie di comunità. Nuove direzioni per il lavoro socioeducativo territoriale*, Stefano Pasta, Marco Rondonotti

- 399 *Varcare la soglia. La comunicazione tra servizi educativi e famiglie*, Anna Grazia Lopez, Alessandra Altamura
- 415 *Formare le competenze relazionali e comunicative per promuovere l'accoglienza delle famiglie dei bambini con bisogni educativi speciali nei servizi educativi per la prima infanzia*, Valentina Pennazio, Franco Boichichio
- 439 *Educare bambini e ragazzi con Disturbo dello Spettro dell'Autismo attraverso la mediazione delle figure parentali: il Parent Management Training a distanza*, Giuseppe Filippo Dettori, Luigi Alfonso Tedde
- 459 *Scuola e famiglia del bambino di origine immigrata, portatore di disabilità. Prove di dialogo e di alleanza educativa*, Maria Grazia Simone
- 471 *Le capacità relazionali degli educatori nel lavoro con le famiglie. Problematiche emergenti con genitori di figli disabili*, Tommaso Fratini
- 487 *La figura del facilitatore linguistico: un'esigenza dei contesti scolastici plurilingui per la comunicazione tra agenzie formative, docenti, studenti e famiglie. I risultati di un'indagine*, Paolo Nitti, Micaela Grosso

Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative

Chiara Biasin¹, Vanna Boffo², Clara Silva^{3,4}

1. Uno sguardo interdisciplinare

Al centro del presente numero monografico della «RIEF» vi è il tema delle competenze relazionali e comunicative, tema cruciale nella formazione della figura professionale dell'educatore socio-pedagogico, che, come stabilito dalle recenti normative italiane, viene formata all'interno della Classe di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. La dimensione relazionale e comunicativa fa parte del ventaglio delle conoscenze trasversali sempre più centrali nella formazione universitaria rivolta a un'ampia e articolata famiglia professionale, a cui fanno capo le molteplici professioni educative e di cura.

La necessità di approfondire il ruolo delle conoscenze trasversali è emersa con forza nell'ambito della Ricerca TECO-D/Pedagogia, un progetto sperimentale voluto dall'ANVUR, avviato nel 2017 sotto la guida di Paolo Federighi e volto a elaborare uno strumento di rilevazione dei *Learning Outcomes* dei Corsi di Studio per la formazione dell'educatore socio-pedagogico, al fine di promuoverne il miglioramento (Federighi, 2018). Le dinamiche relazionali e comunicative formano il tessuto della vita comunitaria e sono una dimensione imprescindibile delle relazioni

¹ Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Padova.

² Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

³ Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

⁴ L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle tre Autrici; tuttavia, sono da attribuire a Clara Silva il par. 1, a Vanna Boffo il par. 2, e a Chiara Biasin il par. 3.

educative e formative. Ciò poiché l'essere umano non è in grado di svilupparsi senza la relazione con gli Altri, la quale rappresenta una dimensione fondativa della sua stessa natura. Le abilità comunicative e relazionali si pongono pertanto alla base di ogni formazione umana e proprio per questo necessitano di essere pedagogicamente orientate in famiglia, nella scuola e nell'extra-scuola, affinché ogni soggetto possa realizzare il proprio progetto esistenziale.

Il sapere pedagogico, in dialogo con le altre Scienze umane e sociali, da tempo ha messo a punto costrutti teorici, principi, metodi e tecniche utili per conoscere e gestire la relazione e la comunicazione nei vari contesti educativi, formali e non, e in rapporto alle varie fasce d'età.

Il quadro teorico di riferimento è assai ampio, articolato e interdisciplinare, attingendo soprattutto ai saperi filosofici e psicologici. Sul primo versante si può risalire alle suggestioni che provengono dal pensiero di Martin Buber (1923, trad. it. 1993), per il quale «relazione è reciprocità. Il mio tu opera su di me, come io opero su di lui. I nostri allievi ci formano, le nostre opere ci costituiscono» (ivi, p. 70). Ancorare la relazione alla reciprocità alimenta lo scambio produttivo di significato tra le persone che entrano in contatto, portando ciascun soggetto ad aprirsi all'Altro e a tener conto della sua individualità. Declinare la relazione nel segno della reciprocità fa sì che l'incontro interpersonale non resti confinato su di un piano meramente utilitaristico o di dominio/sopraffazione, ma si indirizzi e si strutturi intorno ai principi del rispetto e della pari dignità. Ciò anche laddove vi sia un'asimmetria legata alla disparità di ruoli e funzioni (ad es., nel rapporto genitore-figlio, insegnante-allievo, medico-paziente ecc.).

In continuità con le istanze buberiane si pone Emmanuel Lévinas (1972, trad. it. 1985; in Id., Peperzak, 1984, trad. it. 1989), il quale riserva un rilievo cruciale alla figura dell'Altro, la cui presenza si pone come evento che limita il soggetto e contemporaneamente lo invita a interrogarsi sul proprio Sé. Il volto di chi ci sta di fronte rinvia per Lévinas all'*infinito*, e dunque la relazione con l'Altro, in quanto relazione con un infinito fuori di noi, è tale da porci dei limiti: infatti si tratta di «una relazione con quel che è esteriore, con l'Altro, in modo che questa esteriorità non possa essere integrata nell'Identico» (ivi, p. 39). Poiché gli Altri limitano i miei poteri e mi resistono eticamente, «tale resistenza apre la dimensione dell'infinito, di quell'infinito che arresta l'imperialismo irresistibile dell'identico e dell'Io» (ivi, p. 40). La coscienza morale, per Lévinas, è un «movimento infinito», è «insoddisfazione», è «Desiderio». L'Altro è colui «cui si deve Giustizia» (ivi, pp. 44-46, e *passim*). L'Altro

è dunque la cifra della responsabilità morale: il suo volto mi coinvolge, mi chiama in causa. In altre parole, l'apertura all'Altro dispone l'Io, per Lévinas, alla responsabilità nei suoi confronti e tale responsabilità oltrepassa il piano dell'astratta generalizzazione (in cui l'altro uomo è inteso come un mio analogo) e «designa *me* come responsabile» (ivi, p. 57).

Sulla scia di Buber e di Lévinas, ma anche della fenomenologia husserliana, si porranno successivamente anche altri autori, tra cui merita citare Paul Ricoeur, che ci ricorda anch'egli come la questione del Sé richiami sempre il problema dell'alterità, ossia dell'Altro-da-Sé (1990, trad. it. 1993) e come la relazione con l'Altro possa evolvere dalla disimmetria alla reciprocità (2004, trad. it. 2005).

Altri contributi fondamentali provengono poi dal versante degli studi psicologici e psicoanalitici, dove si rileva un generale accordo nel ritenere che è nell'ambito delle relazioni interpersonali e nella comunicazione con l'Altro che il soggetto sviluppa il proprio Sé, sia dal punto di vista cognitivo, sia da quello emotivo e affettivo. Ciò fin dalla prima infanzia, come hanno messo in luce i lavori di Anna Freud (1927, trad. it. 1972; 1965, trad. it. 1982) e Melanie Klein (1932, trad. it. 1969; 1952, trad. it. 1978), che tuttavia, sulle tracce di Sigmund Freud, incentrano la relazione del bambino con il *caregiver* attorno alla sessualità.

Sarà John Bowlby con la sua teoria dell'attaccamento a spostare il *focus* sulla qualità del legame madre-figlio in rapporto al bisogno di sicurezza. L'attaccamento, per Bowlby, (1951, trad. it. 2012; 1958; 1979, trad. it. 1982) è il comportamento, o il sistema di comportamenti, che fin dalla nascita viene a costituirsi a partire da elementi istintuali che il neonato via via manifesta (succhiare, aggrapparsi, seguire, sorridere e piangere ecc.) e che hanno come finalità quella di garantire la sua sopravvivenza. Questo primo legame con il *caregiver* costituisce il modello per l'instaurarsi di ulteriori legami futuri e dalla sua qualità dipende il tipo di attaccamento: sicuro o insicuro. In tempi più recenti, le Neuroscienze, in accordo con la teoria di Bowlby, hanno dimostrato che le esperienze di attaccamento, nel primo anno di vita, plasmano le aree cerebrali (*sistema limbico*) alla base del comportamento sociale e della regolazione emotivo-affettiva (Hoffman, 1990).

A questo *corpus* di conoscenze teoriche si affianca quello delle conoscenze di tipo applicativo, utili cioè per impostare l'intervento educativo e formativo. Anche su questo fronte si potrebbe risalire molto indietro, rinvenendo in un ventaglio interdisciplinare di saperi spunti preziosi per inquadrare il tema delle dinamiche relazionali. Come ha suggerito Vanna Boffo nel suo *Relazioni educative tra educazione e cura* (2011), un riferi-

mento è fornito dallo Stoicismo antico, nello specifico per quanto concerne il tema dell'*attenzione*: come ricorda Pierre Hadot (1987, trad. it. 1988), questa «permette di rispondere immediatamente agli eventi come a domande che ci fossero bruscamente “poste”» (ivi, p. 82). L'attenzione è «una costante tensione dello spirito» (ivi, pp. 83-84) che fa sì che «l'uomo “vigile” è sempre perfettamente cosciente non solo di ciò che fa, ma anche di ciò che è» (ivi, p. 206). L'attenzione è un esercizio che plasma e perfeziona il nostro modo di essere: «non si tratta di un semplice sapere, si tratta di una trasformazione della personalità» (ivi, p. 85).

Dall'angolatura psicologica e psicoterapeutica, Carl Rogers (1951, trad. it. 2007; 1970, trad. it. 1976) ha insistito sull'importanza dell'ascolto per la costruzione di relazioni educative, di apprendimento e di insegnamento. Rogers in molti suoi scritti sottolinea il valore della comunicazione a tutti i livelli, ponendo l'ascolto empatico al centro dell'intero processo trasformativo. Questa capacità, e quella di comunicare adeguatamente, si fanno sempre più importanti in ambito educativo, ove si punta a una formazione globale della persona in cui lo sviluppo della mente proceda in stretta sintonia con quello emotivo e dei sentimenti. Ascoltare, per Bion, significa essere ricettivi, cioè essere in grado di «mettere da parte il ricordo, il desiderio e il giudizio» (1970, p. 42), facendo uso in sostanza dell'ascolto attivo.

Nelle relazioni quotidiane e nella comunicazione interpersonale si tende tuttavia a imporre i propri vissuti, e le proprie aspettative e opinioni, creando così un impedimento all'ascolto. Di qui una serie di perturbazioni della comunicazione e di veri e propri disturbi dell'ascolto che Carlo Fratini (2003) fa risalire a due motivi principali: a) un'eccessiva attenzione verso i bisogni del proprio Sé; b) un'iperreattività emotionale (ossia un'insufficiente capacità di modulare e controllare le proprie reazioni emotive). Per praticare l'ascolto, inteso come ascolto attivo, si deve al contrario creare una relazione empatica tra i soggetti coinvolti.

Generalmente gli studiosi concordano sul fatto che l'ascolto empatico non possa essere insegnato, ma solo appreso attraverso un lungo *training* personale. Perché l'ascolto empatico possa essere attuato si rendono necessari un certo margine di distanza psicologica e una chiara percezione dei confini del Sé, onde evitare stati confusionali. Questa “regressione controllata” dell'Io è possibile, secondo Kris (1952, trad. it. 1967) sia pure in modo parziale, in attività e situazioni particolarmente ricche di scambi comunicativi caldi in cui l'attivazione di un'area intermedia transazionale permette scambi fusionali di contenuti emotivo-affettivi e ideativi parziali, non confusivi e non lesivi dell'identità personale. Gli

studi sulla pragmatica della comunicazione ci ricordano però che uno scambio comunicativo efficace non dipende esclusivamente dall'ascolto, ma anche dalle modalità di espressione del relativo contenuto, cioè dagli aspetti relazionali, ovvero dal *metamessaggio*. Questo, infatti, può avere una valenza negativa (svalutazione, giudizio, esortazione, interpretazione, insegnamento) oppure positiva (riformulazione empatica, comunicazione supportiva).

Thomas Gordon (1974, trad. it. 1991), allievo e seguace di Carl Rogers, a questo proposito introduce il concetto di «messaggio-Io» (*Ibidem, passim*) e distingue tra un messaggio-Io efficace e uno non efficace. Tutto ciò ha importanti ricadute nei contesti educativi e formativi, dove va sempre tenuto conto che la dimensione comunicativa non implica solo l'espressione di un pensiero ma sollecita anche la cura nella scelta della modalità appropriata con cui esprimere tale contenuto di pensiero (scelta delle parole, chiarezza e semplicità dell'espressione, attenzione agli aspetti non verbali ecc.). Infatti la comunicazione richiede una modulazione dei contenuti nella forma adeguata ai soggetti ai quali ci rivolgiamo. Per Gordon, una buona relazione tra educatore e educando si ha quando si fonda su: a) franchezza o trasparenza, così che tutti possano essere sinceri l'uno con l'altro; b) considerazione, in cui ognuno sa di essere importante per l'altro; c) interdipendenza e non dipendenza; d) distinzione, in questo modo tutti possono crescere nella propria unicità, creatività e individualità; e) rispetto delle reciproche necessità. Gordon sostiene inoltre che alla base di una relazione autentica all'interno dell'ambiente scolastico ci deve essere una buona capacità di ascolto; partendo dalla consapevolezza che il lavoro dell'educatore professionale non è fondato solo sul *saper essere* ma anche sul *saper fare*, propone delle tecniche relazionali, basate su ciò che egli chiama «ascolto attivo» (*Ibidem, passim*): ovvero, quell'ascolto che non si limita semplicemente a prestare attenzione all'Altro, nel lasciarlo parlare senza interromperlo, ma consiste nell'ascoltarlo anche con il cuore e con la mente, mostrandosi interessati, lanciando messaggi di accoglienza verbali e non (ad esempio “ho capito”, o “spiegami meglio”), ponendo domande e riproponendo il contenuto del discorso altrui con parole diverse, per cercare di capire quali siano i suoi bisogni, generando occasioni di approfondimento da più punti di vista.

Un filone, questo, portato avanti in Italia da Lucia Lumbelli, che, in particolare nel suo testo sulla *Comunicazione non autoritaria* (1975), affronta i nodi della proposta rogersiana dal punto di vista del rapporto tra teoria e prassi; in special modo analizza dettagliatamente ogni aspetto

della relazione educativa tra insegnanti, dirigenti scolastici e alunni, guardando a come i soggetti si dovrebbero relazionare tra loro. Per Lumbelli, i principi della comunicazione non autoritaria sono: a) l'educatore che ascolta deve tendere verso l'Altro in maniera partecipe e consapevole del fatto che il proprio modo d'essere, di porsi e "sentire" influenza l'Altro in un processo circolare e continuo; b) l'ascoltatore deve accogliere incondizionatamente l'Altro, attraverso un atteggiamento non giudicante e a-valutativo.

Anche Enzo Catarsi (2002; Id., Fortunati, 2004), accogliendo le teorie di Rogers, nei suoi numerosi scritti sull'educazione nella prima infanzia si è riferito all'importanza per gli educatori delle tecniche incoraggianti del rispecchiamento, della conferma e del rinforzo, tipiche della teoria rogersiana centrata sul cliente, quali strumenti fondamentali per l'agire professionale.

Un ultimo punto di riferimento per approfondire la riflessione sulla *relazione* e la *comunicazione* come contenuto *core*, eminentemente pedagogico-educativo, è dato dal vasto ambito di ricerche che sono scaturite dalla applicazione delle Neuroscienze. Agli inizi degli anni Duemila si avvia una trasformazione radicale nella considerazione del ruolo della cognizione nella costruzione delle relazioni umane. Le ricerche dei principali neuroscienziati, quali Giacomo Rizzolatti (Rizzolatti, Sinigaglia 2006, 2019), Vittorio Gallese (Ammanniti, Gallese, 2014), Marco Iacoboni (2008) hanno restituito una conoscenza misurata e misurabile su quanto la Filosofia, la Psicologia umanistica e dello sviluppo avevano scoperto prima dell'avvento delle tecniche di *neuroimaging*. Crediamo, anzi, che questa strada, ancora oggi esplorata con cautela, debba, invece, essere battuta con la certezza e la convinzione che la scienza fornisce ai saperi pedagogici. Un modello di riferimento, molto interessante, a tal proposito è la teoria della *semplicità* di Alain Berthoz (2009, trad. it. 2011) che coniuga proprio l'importanza sociale della relazione con le scoperte della teoria dell'atto, a partire dagli studi di fisiologia (Berthoz, 2013, trad. it. 2015).

2. Il ruolo della formazione universitaria e le sfide poste da TECO-D/ *Pedagogia*

All'Università è assegnato oggi, anche da un punto di vista normativo, il compito di erogare un'offerta formativa per educatori, pedagogisti e docenti che contempli l'acquisizione di adeguate competenze tecniche

e trasversali. Da qui la ricezione, non solo amministrativa, da parte dei CdS dell'area pedagogica del sistema di indicatori dei risultati di apprendimento/obiettivi formativi, elaborato in sede europea, il quale riserva uno specifico spazio all'acquisizione di conoscenze e competenze che disegnino la figura professionale dell'educatore, fra le quali, troviamo anche le conoscenze e competenze connesse alla sfera della relazione e della comunicazione. Ciò al fine di preparare laureati nell'area dell'educazione e della formazione capaci di cooperare in realtà sociali assai differenziate, in continuo divenire e che esprimono bisogni educativi e formativi diversificati.

Da un altro punto di vista, l'Università rappresenta il luogo della ricerca e, nel nostro caso, della ricerca educativa che si avvia dalle pratiche, che si sostanzia della esperienza agita, che interpreta l'azione dell'educatore in un mondo in continuo cambiamento. Proprio la ricerca educativo-pedagogica ha permesso una riflessione accurata e attenta nei termini di *Learning Outcomes* in uscita dai CdS L-19 per individuare i saperi, le conoscenze, le competenze tecniche e trasversali che un educatore socio-pedagogico deve possedere al momento in cui entra nel mondo del lavoro.

La domanda di ricerca più ampia, a cui è necessario rispondere, riguarda proprio la definizione certa di competenze per la professione. Vero è che le riforme universitarie che si sono succedute nell'arco degli ultimi 20 anni, dagli inizi del Duemila, (D.Lgs. 509/1999; D.Lgs. 270/2004; Legge 240/2010) hanno teso a costruire una architettura per l'offerta formativa universitaria sempre più indirizzata alla proposta di una centralità delle competenze in correlazione con gli Indicatori di Dublino. La formazione universitaria deve essere orientata a una connessione con il mondo del lavoro, anzi deve costituire un punto di riferimento per il mondo del lavoro. In tal senso, proprio la cornice di riferimento per tale architettura formativa fornisce il metodo, le strategie e gli strumenti per costruire al meglio questo raccordo.

Cosa significa porre al centro dell'attenzione i *Learning Outcomes* al posto delle discipline?

In primo luogo, lo spostamento di attenzione dal contenuto della disciplina già codificata, un corso di Pedagogia, un corso di Sociologia, un corso di Psicologia e così via, al risultato di apprendimento che il corso in oggetto può arrivare a fornire e, per estensione, i risultati di apprendimento dell'intero corso di studi, spostano l'accento dal sapere a coloro che sono gli interpreti di quei saperi: ovvero, gli studenti. Il raggiungimento di *Learning Outcomes* è operato dagli studenti, dai laureati, dalla

popolazione studentesca universitaria che ha diritto ad essere al centro dell'attenzione. E ha diritto di poter riconoscere gli obiettivi formativi e i risultati di apprendimento attesi da raggiungere. Questo passaggio è democraticamente offerto al fine di sovvertire l'ordine del dispositivo formativo in *Higher Education*. La trasmissione della conoscenza, la trasformazione della conoscenza, la crescita della conoscenza devono vedere al centro il soggetto/persona, il laureato che ha un diritto più urgente, fra i molti altri, ovvero quello di apprendere e di sapere/conoscere ciò che deve possedere come bagaglio professionale al momento del proprio ingresso nella professione.

In secondo luogo, porre in rilievo la centralità dei risultati di apprendimento permette di comprendere il sistema generale all'interno del quale è situata l'offerta formativa dell'*Higher Education*. Il Processo di Bologna, matrice di contesto, a partire dal 1998, quando fu avviato dai Ministri dell'Educazione dei Paesi europei, ha sostenuto l'importanza della costruzione di un sistema di Alta Formazione di qualità. Uno dei punti di riferimento è l'adeguatezza dell'insegnamento e dell'apprendimento che devono esprimere livelli di risultato adeguati per la costruzione di un sistema comparabile e trasferibile di qualifiche. Così, la comparazione e la possibilità della trasferibilità dei titoli di studio universitari in Europa, come anche l'*employability* dei laureati, sono aspetti nevralgici sui quali orientare la riflessione dello spazio dell'Alta Formazione.

In terza istanza, è possibile capire ancor meglio il concetto di *Learning Outcomes* e la sua centralità per lo sviluppo della figura professionale dell'educatore socio-pedagogico, se facciamo riferimento alla Ricerca *Tuning - Tuning Educational Structures in Europe*, che, a partire dal 2003-2004 ha sostenuto proprio lo sviluppo del Processo di Bologna offrendo alle Università e agli Istituti di Alta Formazione un concreto supporto alla implementazione della applicazione del Processo.

The Tuning approach, explained in more detail in the accompanying booklet, "*Tuning Educational Structures in Europe: Universities' contribution to the Bologna Process, an Introduction*", consists of a methodology to (re-) design, develop, implement and evaluate study programmes for each of the three Bologna cycles. It has been tested in several continents and found to have considerable utility. Most importantly, Tuning has served as a forum for developing reference points at subject area level. These are relevant for making programmes of studies comparable, compatible and transparent. The reference points are expressed in terms of intended learning outcomes and competences. Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and be able to demonstrate after completion of a learning experience. According

to Tuning, learning outcomes are expressed in terms of the *level of competence* to be obtained by the learner. Competences represent a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values. Fostering these competences is the object of all educational programmes, which build on the patrimony of *knowledge and understanding* developed over a period of many centuries. Competences are developed in all course units and assessed at different stages of a programme. Some competences are generic (common to any degree course); others are subject-area related (specific to a field of study). It is normally the case that competence development proceeds in an integrated and cyclical manner through-out a programme (Tuning, 2011, p. 10).

La Ricerca *Tuning* è molto chiara in merito alla definizione di cosa siano i *Learning Outcomes* e cosa siano, invece, le competenze per le professioni educative e formative. Due oggetti, facce della medesima medaglia. La formazione del laureato che deve rispondere a determinate richieste del mondo del lavoro, ma che, al contempo, deve arricchire, far crescere modellare/modificare le professioni che va a costruire nel mondo del lavoro. I risultati di apprendimento sono ciò che ci si aspetta che uno studente debba conoscere, sapere, essere in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento, esprimono le competenze che un laureato avrebbe dovuto raggiungere a conclusione del percorso universitario. Le competenze rappresentano una connessione dinamica di attributi cognitivi e meta-cognitivi relativi alla conoscenza e alle sue applicazioni, alle attitudini e alle responsabilità (Tuning, 2011, pp. 34-35). La Ricerca *Tuning* legata alla esplicitazione dei livelli di apprendimento dei tre cicli universitari non si ferma al primo livello, ma evidenzia come solamente una filiera che arrivi fino al Dottorato di Ricerca possa dar conto di uno sviluppo, per livelli appunto, di competenze per il mondo del lavoro e per lo sviluppo professionale. Il punto della filiera è molto interessante perché individua un cardine della crescita professionale lungo una linea immaginaria di formazione continua.

Applicare la riflessione di *Tuning* alle professioni educative ha portato alla costruzione del dispositivo su cui la Ricerca TECO-D poggia le proprie fondamenta epistemologiche. Venendo, infatti, al lavoro di ricerca avviato da ANVUR nel 2017, come si vede, sulla base di uno spirito europeo che promuove la formazione universitaria come presupposto per la costruzione di una comunità transnazionale, è possibile ravvisarne l'importanza e la portata culturale, politica, come anche scientifica.

Prima di illustrare i parametri sui quali il gruppo TECO-D/Pedagogia si è mosso, vale la pena sottolineare proprio la valenza civile di

un lavoro scientifico che, guardando al miglioramento della qualità dei Corsi di Scienze dell'educazione della formazione, ha in realtà prodotto un lavoro di adeguamento internazionale profondo e innovativo. Come recita il documento istitutivo del Gruppo di Lavoro:

Il Progetto TECO-D/Pedagogia è parte del Progetto TECO (TEst sulle Competenze) promosso dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). TECO-D è nato con l'obiettivo di "costruire indicatori che riflettano le competenze acquisite dagli studenti universitari del 1° e 3° anno delle lauree triennali" (ANVUR, 2017). Tale rilevazione è coordinata a livello nazionale da ANVUR. Il mandato assegnato al Gruppo di Lavoro TECO-D Pedagogia¹ (Delibera del Consiglio Direttivo n. 12/2018) è stato identificato nella definizione delle conoscenze e competenze che un laureando deve aver raggiunto al termine degli studi in coerenza con quanto dichiarato nella Scheda Unica Annuale (SUA) del Corso di Studio di appartenenza. Il progetto è centrato sull'elaborazione dei contenuti *core* del Corso di Laurea (CdL) di Scienze dell'educazione e della formazione appartenente alla classe L-19; alla fase di definizione dei contenuti *core* hanno preso parte docenti di dieci Corsi di Laurea di nove Università italiane. Ad essa hanno fatto seguito le seguenti fasi: definizione della prova, pre-test della prova, rielaborazione della prova, validazione finale della prova, somministrazione della prova agli studenti del primo e del terzo anno dei CdS della L-19 (Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone, Torre, 2019, pp. 1-2).

Negli anni, il Gruppo di Lavoro si è ampliato fino ad essere rappresentato da 24 CdS della Classe L-19, con una estensione territoriale italiana ampia e diffusa. I risultati raggiunti sono definibili su più livelli e riguardano, in primo luogo, il contesto culturale nel quale hanno iniziato a muoversi i Corsi di Laurea che hanno aderito alla ricerca. Il Progetto TECO, va detto, non interessa solo i CdS L-19, ma anche i CdS delle Professioni sanitarie, anzi dalla riflessione sui processi di qualità di tali corsi prende avvio prima del 2017, come ampiamente documentato da ANVUR (*European Commission*, 2020; *European Standards and Guidelines for Quality Assurance*, 2015) dove si promuove una didattica centrata sullo studente, ma anche definita, accompagnata e sostenuta dalla verifica dei risultati di apprendimento. TECO è pienamente inserito all'interno della Legge 240/2010 e, a partire dal 2012, è parte integrante del sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento (AVA). Ciò che preme evidenziare è l'impegno a costruire nuove frontiere dell'Università Italiana attraverso un lavoro di messa in trasparenza di quanto dichiarato nelle Schede SUA che sono pubblicamente esposte all'attenzione di famiglie e studenti sul sito del MIUR (2020).

La Ricerca, dunque, ha costituito una occasione di riflessione, una opportunità di consapevolezza e, al contempo, di raccordo con lo spazio europeo della *Higher Education*. Dopo la costruzione della rete dei CdS L-19, infatti, si è passati all'analisi delle Schede SUA per far emergere, attraverso una *content analysis*, i contenuti *core* dei CdS esaminati che, successivamente, sono stati confrontati con le competenze richieste dal mondo del lavoro attraverso analisi qualitative con *stakeholder* privilegiati. A partire dai contenuti *core*, dunque, sono stati sviluppati i gruppi di test per la verifica dei *Learning Outcomes*. I contenuti *core* ovvero gli Obiettivi Formativi Finali, sintesi dei *Learning Outcomes*, risultati di apprendimento dei CdS, sono risultati essere sei:

OFF1 Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale; OFF2 Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi; OFF3 Modelli di Progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi; OFF4 Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi; OFF5 Metodi e Tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento; OFF6 Management delle organizzazioni educative e formative. Ciascun OFF è stato declinato in obiettivi Formativi specifici, nella loro dimensione disciplinare e trasversale secondo i descrittori di Dublino (Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone, Torre, 2019, p. 7).

Sarebbe necessario un approfondimento molto più dettagliato per entrare nel merito delle fasi della ricerca, quanto detto esula dagli scopi di una riflessione critica sulle pratiche che possono dimostrare, evidenziare, rilevare, decostruire i *Learning Outcomes*/competenze di riferimento e che, invece, rappresenta la finalità di queste righe. Desideriamo, però, sottolineare quanto il processo avviato sia importante per connettere l'Università Italiana allo spazio europeo dell'Alta Formazione, quanto sia necessario per ostendere i risultati dei percorsi formativi, quanto sia vincolante coniugare formazione e mondo del lavoro/professioni.

Queste tre piste di ricerca sono emerse in modo limpido durante il lavoro di ricerca TECO-D/Pedagogia: hanno necessità di essere implementate, hanno estrema necessità di essere accompagnate. Riteniamo che in gioco ci sia il futuro dei laureati per i quali lavoriamo, ma ancora di più, in gioco, è il futuro di un Paese negli ambiti educativi, formativi, didattici, scolastici dove educatori e formatori si troveranno a dispiegare le proprie professionalità.

Aggiungiamo che, quanto fatto per i CdS L-19, sarebbe nevralgico sviluppare per i CdS Magistrali e per i Dottorati, proprio come la Ricer-

ca *Tuning* aveva previsto ormai agli inizi degli anni Duemila. Si ritiene importante, a tal proposito, riflettere sulla connessione fra la ricerca pedagogica e didattica e la preparazione dei professionisti che quella ricerca dovranno trasformarla in buone prassi nei servizi educativi e formativi, nelle scuole di ogni ordine e grado, nelle aziende che si occupano di cura della persona umana, nei contesti imprenditoriali che si occupano della fragilità socio-culturale e socio-educativa.

3. La dimensione relazionale e comunicativa nella ricerca pedagogica e nell'esperienza del Progetto TECO-D/Pedagogia

Alla luce di quanto fin qui ripercorso, questo numero monografico composto dagli articoli pervenuti a seguito alla *Call for Papers* lanciata dalla «RIEF» per il numero 2-2020 intende rispondere a una domanda cruciale nella formazione, ovvero quella relativa a come migliorare l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze relazionali e comunicative nella formazione universitaria dell'educatore e del pedagogo. A monte di questa prima domanda vi è l'idea, condivisa dagli esperti nazionali che partecipano al Progetto TECO-D/Pedagogia, secondo la quale tale miglioramento passa in primo luogo attraverso la rimodulazione dei *Syllabi* che compongono il Piano dell'Offerta Formativa dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione L-19.

Di qui la sollecitazione della «RIEF» alla comunità degli esperti del settore a indagare le teorie, i metodi e gli strumenti che presidono le dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi. Ciò a partire dalle seguenti domande: quali sono i fondamenti epistemologici delle conoscenze e competenze relazionali e comunicative utili per la "formazione dei formatori"? Quali teorie e metodologie meglio consentono la gestione della dimensione relazionale e comunicativa nei contesti educativi territoriali? Quali saperi presidono le pratiche di relazione e comunicazione all'interno di gruppi di lavoro in contesti educativi e formativi? Quali sono le esperienze che meglio valorizzano le dimensioni relazionali e comunicative e che possono essere illustrate nei programmi di insegnamento predisposti nel *Syllabus*?

Una risposta puntuale al primo quesito è rinvenibile nel saggio di Vanna Boffo, la quale, a partire dalla riflessione sul ruolo della formazione universitaria per la preparazione delle professioni educative e formative, propone in prima istanza un *corpus* teorico e interdisciplinare di base sui temi della relazione e della comunicazione, utile a fornire

il quadro di riferimento dei *Learning Outcomes* per il Corso di Studio in Scienze dell'educazione della formazione L-19. Una riflessione che si sviluppa a partire dai Descrittori di Dublino e mette in luce il nesso stringente fra offerta formativa, competenze e costruzione della famiglia professionale, e allo stesso tempo si pone in sintonia con la matrice di TECO-D/Pedagogia, vista come un fondamentale strumento di ricerca sulle competenze *core* della Classe di Laurea L-19.

Ponendosi in una prospettiva fenomenologica dell'educazione, Francesco Lo Presti, in sintonia con la prima domanda, riflette sul ruolo del sapere implicito nella formazione della consapevolezza di sé e sulla sua capacità di prefigurare le condizioni della relazione educativa. Si tratta di un tipo di sapere condiviso e interiorizzato che si manifesta nelle relazioni quotidiane a livello tacito, conferendo valore teorico di sfondo all'azione.

Rossana Adele Rossi richiama a sua volta la dimensione della riflessività, la quale costituisce un elemento centrale del *core curriculum* che forma l'educatore. Una dimensione questa che ben si collega con quella della relazione, tema quest'ultimo di snodo tra molteplici settori di ricerche non solo in ambito umanistico, ma anche e soprattutto in quello scientifico. In questa prospettiva il senso della relazione educativa assume la direzione della formazione di un soggetto che vive in un'epoca caratterizzata dalla rarefazione dei rapporti umani e dalla forte affermazione delle tecnologie.

Matteo Tracchi, Sara Serbati, Katia Bolelli, Daniela Moreno, Ombretta Zanon e Paola Milani danno conto degli aspetti teorici e metodologici delle competenze relazionali e comunicative alla base di un'esperienza di formazione dei professionisti dei servizi territoriali coinvolti nella Ricerca RdC03 ("Reddito di Cittadinanza 0-3"). Il contributo apre inoltre a una riflessione sul fatto che le competenze relazionali e comunicative vanno oltre la figura dell'educatore, in quanto costituiscono uno strumento operativo condiviso con altri professionisti impegnati nel campo socio-sanitario e in tutte quelle pratiche volte a garantire l'inclusione sociale delle famiglie e dei loro figli.

Alessandra Rigamonti e Laura Formenti propongono a loro volta la dimensione della riflessività come cornice per la formazione nei contesti istituzionali, organizzativi e relazionali contrassegnati da premesse esplicite e implicite, dilemmi e dinamiche di potere, quali le comunità per minorenni.

A partire da una riflessione sulle problematicità e sulle sofferenze che contrassegnano talvolta le dinamiche emotivo-affettive della rela-

zione genitore-figlio, Valeria Rossini richiama il compito degli operatori rispetto all'importanza della ricostruzione della storia familiare, al fine di individuare le strategie d'aiuto più appropriate: storia che non può essere compresa secondo un determinismo causalistico, ma che richiede un'attenzione sistemica alle molteplicità di condizioni.

Daniela Frison, dal canto suo, dopo aver presentato i risultati di uno studio di caso che ha coinvolto scuole dell'infanzia, nidi d'infanzia e centri estivi del territorio toscano, riflette sulle dimensioni che influenzano, oggi, a causa dell'emergenza epidemiologica generata dal Covid-19 le dinamiche di relazione e comunicazione nei servizi educativi.

Marzia Saglietti e Lisa Cerantola presentano invece un'analisi della letteratura sulle competenze educative posta in dialogo con quanto emerso da una esperienza sul campo sulla formazione ai formatori intesa in una prospettiva di apprendimento trasformativo. L'articolo è arricchito da alcune indicazioni operative volte a costruire e a legittimare quelle comunità di pratiche che scommettono sulla capacità degli educatori di supportare le diverse transizioni, producendo riflessività, strumenti e innovative soluzioni trasformative.

Il ruolo della competenza relazionale e comunicativa nella formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico è al centro della riflessione di Chiara Biasin e Anna Serbati, avanzata nel quadro di una ricerca condotta nell'ambito del Corso di Laurea L-19 dell'Università di Padova a partire dai contenuti *core* identificati dal Progetto nazionale TECO-D/L-19. Ne emerge che proprio le competenze relazionali e comunicative costituiscono un'area di miglioramento rispetto alle competenze in uscita che la preparazione accademica è chiamata a fornire.

Loredana Perla, Laura Sara Agrati e Ilenia Amati riflettono nel loro articolo sul vuoto teorico rilevabile nella formazione degli educatori in riferimento alle competenze di governo delle dinamiche relazionali e situazionali educative e formative. In proposito, le Autrici illustrano le ragioni della scarsità di ricerche empiriche di matrice didattica sull'acquisizione delle competenze di relazione e comunicazione e approfondiscono, nella seconda parte del loro contributo, alcuni aspetti in merito a come trasferire nella didattica universitaria i saperi della relazione e della comunicazione, alla luce di una ricerca-formazione collaborativa realizzata nell'a.a. 2019-2020 presso il Dipartimento di Scienze della formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università di Bari "Aldo Moro", contribuendo così ad arricchire il dibattito scientifico in atto sulla costruzione di *standard* e profili di competenze discendenti dalla Legge 205/2017.

Sempre in collegamento con l'esperienza di TECO-D/Pedagogia si pone l'articolo di Massimiliano Stramaglia, Rosita Deluigi e Laura Fedeli, i quali, dopo avere evidenziato che la formazione degli educatori socio-pedagogici è in continuo rinnovamento e dialogo con i luoghi della crescita personale e relazionale in cui costoro vivono e operano, sviluppano una riflessione volta a cogliere e a valorizzare la logica trasformativa della Pedagogia, alla luce di un'esperienza formativa realizzata con gli studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Macerata. L'analisi dei risultati consente di rilevare il peso delle scelte metodologiche sui significati emersi, valorizzando i vissuti e le percezioni degli studenti, in chiave progettuale.

La capacità dell'educatore di assumere un atteggiamento empatico e allo stesso tempo di mantenere un buon livello di introspezione emotiva con l'educando sono al centro della riflessione di Natascia Bobbo. Premessa questa importante per definire un *Syllabus* volto a fornire capacità empatiche e introspettive all'interno di un approccio formativo basato sull'esperienza e sulla riflessività.

Il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze relazionali e comunicative è, per Fabrizio Chello, Enricomaria Corbi e Pascal Perillo, un elemento centrale nell'architettura dei Corsi di Studio in Scienze dell'educazione, e nel medesimo tempo un passaggio-chiave del più generale riconoscimento della figura professionale dell'educatore/educatrice. A partire da tali premesse, gli Autori rilevano che la traduzione in termini di approcci epistemologici, teorici e metodologici di tali conoscenze e competenze possa surrettiziamente assecondare logiche che esulano da quelle propriamente educative, soprattutto in un periodo in cui la formazione superiore è costantemente intrisa dal pensiero neo-liberista. Una riflessione, questa, che fa da cornice a un'esperienza condotta presso l'Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa", sui cui risultati si rilette qui alla luce della Pedagogia transazionale deweyana, nella quale la relazione e la comunicazione sono concepite come un sostrato naturale dell'agire educativo, inteso come attività *intenzionale e riflessiva*.

A partire da una riflessione teorica sulla relazione e sulla comunicazione in educazione, l'articolo di Marco Ius esplora le questioni relative alla gestione delle dinamiche comunicative e relazionali da parte dell'educatore e riflette su alcune microabilità di *counselling* che sono state oggetto dei percorsi didattici nei Corsi di Laurea per educatori.

La resilienza trasformativa è al centro della riflessione di Claudio Pignalberi: un tema su cui la formazione degli educatori è chiamata più

di tutte a farsi promotrice. La teoria dell'esperienza di apprendimento mediato di Feuerstein⁵ e quella del colloquio motivazionale di Miller e Rollnick offrono, secondo Cristina Vedovelli, riferimenti teorici e metodologici agli educatori per accompagnare i processi educativi di cambiamento cognitivo e comportamentale in quanto consentono loro di migliorare notevolmente le pratiche educative, con particolare riferimento allo stile relazionale e comunicativo.

Stefano Pasta e Marco Rondonotti presentano il caso di studio "*Humans of Rizzo-HoR*", in cui le competenze mediaeducative relative all'*Information Literacy* sono state utilizzate all'interno di un'esperienza di animazione territoriale alla periferia di Novara. Le logiche alla base dell'intervento educativo sono quelle dell'*onlife* e delle cosiddette "tecnologie di comunità", mentre le metodologie sono quelle dello *storytelling*, del *video making* partecipativo e in generale della creazione "dal basso" di narrazioni. L'articolo presenta i risultati dell'analisi dell'esperienza dalla quale emerge la convergenza tra la sfera della comunicazione e quella dell'azione sociale, suggerendo la necessità di un ripensamento da parte degli educatori del concetto di media digitali e della necessità di acquisizione di "nuovi alfabeti" per la società post-mediale.

L'articolo di Anna Grazia Lopez e Alessandra Altamura richiama la necessità di strategie nuove che aiutino impostare la comunicazione tra servizi e famiglie. Inoltre, invita a riflettere sul concetto di *cura* e a riconoscere il suo valore politico e, dunque, il carattere emancipativo di ogni azione educativa rivolta al riconoscimento dell'Altro e della sua possibilità/capacità di farsi interprete principale dei propri bisogni.

Chiudono il fascicolo cinque articoli dedicati ai temi della multicultualità e della disabilità. Sul primo versante, Paolo Nitti e Micaela Grosso illustrano i risultati di una ricerca multidisciplinare sulla Glottodidattica della L2 condotta nell'anno scolastico 2019-20. Maria Grazie Simone, nel suo contributo, si pone a cavallo tra i due versanti, trattando il rapporto tra scuola e famiglia immigrata in relazione ai bambini portatori di disabilità.

Sul secondo versante, Valentina Pennazio e Franco Bochicchio presentano i risultati di una ricerca realizzata in Liguria sul rapporto tra servizi educativi e famiglie con bambini disabili, mettendo in evidenza

⁵ D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, per i dettagli bibliografici relativi agli Autori citati si rimanda agli articoli del presente numero di «RIEF» cui si fa, in questa sede, riferimento, N.d.R.

l'importanza, sul piano formativo, delle competenze educative e relazionali degli educatori.

Giuseppe Filippo Dettori e Luigi Tedde analizzano l'efficacia del *Parent Management Training* a distanza con i bambini affetti da autismo, durante la pandemia. Un'indagine che ha mostrato che la qualità dell'esperienza di supporto a distanza è condizionata dalle competenze socio-relazionali dei professionisti in gioco.

Infine, Tommaso Fratini, a partire da una rivisitazione del concetto psicoanalitico di *identificazione proiettiva* di Wilfred Bion, propone un modello di intervento con i genitori di figli disabili.

Riferimenti bibliografici

- Ammanniti M., Gallese V. (2014): *La nascita della intersoggettività. Lo sviluppo del Sé, tra psicomodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2017-2020): *TECO. TEST sulle COmpetenze. La valutazione degli esiti degli apprendimenti degli studenti universitari* (<https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/>; data di ultima consultazione: 12.12.20).
- Berthoz A. (2009): *La semplicità*. Trad. it. Torino: Codice, 2011.
- Berthoz A. (2013): *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Trad. it. Torino: Codice, 2015.
- Bion W.R. (1970): *Attention and Interpretation*. New York: Jason Aronson, Inc.
- Boffo V. (2011): *Relazioni educative tra educazione e cura: autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Bonaiuti G., Del Gobbo G., Torlone F. (2020): Project Design. Core Contents for Education and Training Professionals' Education. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 20(2), pp. 1-15.
- Bowlby J. (1951): *Cure materne e salute mentale del bambino*. Trad. it. Firenze: Giunti, 2012.
- Bowlby J. (1958): The Nature of the Child's Tie to His Mother. *International Journal of Psychoanalysis*, n. 39, pp. 350-373.
- Bowlby J. (1979): *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1982.
- Buber M. (1923): *Io e tu*. In Id.: *Il principio dialogico e altri saggi*. Trad. it. Cini-sello Balsamo (Mi): Edizioni San Paolo, 1993.
- Camera dei Deputati (2010): *Legge 30 dicembre 2010, n. 240. Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario* (GU Serie Generale n. 10 del 14 gennaio 2011 - Suppl. Ordinario n. 11).

- Catarsi E. (2002): *Bisogni di cura dei bambini e sostegno alla genitorialità*. Tirrenia: Del Cerro.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004): *Educare al nido: metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Commissione Europea (1998-2010): *Il Processo di Bologna e lo spazio europeo dell'istruzione superiore* (https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_it; data di ultima consultazione: 16.12.20).
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. European Association of Institutions in Higher Education: Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020): *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union: Luxembourg.
- Fabbri L., Torlone F. (2018): La formazione dei professionisti nell'educazione tra obiettivi formativi e *learning outcomes*. Prove di condivisione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 1-6.
- Federighi P. (2018): The Core Contents of Pedagogy for the First Degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36.
- Federighi P., Bracci F., Del Gobbo G., Torlone F., Torre E. (2019): *Framework. Teco-D Pedagogia (Scienze dell'educazione e della formazione L-19)*. ANVUR, pp. n. i. (<https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>; data di ultima consultazione: 20.12.20).
- Fratini C. (2003): *La dimensione comunicativa*. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi: *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci, pp. 67-94.
- Freud A. (1927): *Il trattamento psicoanalitico dei bambini*. Torino: Boringhieri, 1972.
- Freud A. (1965): *Normalità e Patologia nell'età infantile*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1982.
- González J., Wagenaar R. (eds.) (2008): *Universities Contribution to the Bologna Process. An Introduction, Tuning Educational Structures in Europe*. Deusto (ES): Deusto University Press.
- Gordon T. (1974): *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Trad. it. Firenze: Giunti & Lisciani, 1991.
- Hadot P. (1987): *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1988.
- Hoffman M.L. (1990): Empathy and Justice Motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), pp. 151-172.
- Iacoboni M. (2008): *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Klein M. (1932): *La psicoanalisi dei bambini*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1969.

- Klein M. (1952): *Sull'osservazione del comportamento dei bambini nel primo anno di vita*. In Id.: *Scritti*. Trad. it. Torino: Boringhieri, 1978, pp. 494-525.
- Kris E. (1952): *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1967.
- Lévinas E. (1972): *Umanesimo dell'altro uomo*. Trad. it. Genova: il Melangolo, 1985.
- Lévinas E. (1984): *Determinazione filosofica dell'idea di cultura*. In Id., A. Peperzak: *Etica come filosofia prima. A cura di F. Ciaramelli*. Trad. it. Milano: Guerini, 1989, pp. 61-72.
- Lumbelli L. (1975): *Comunicazione non autoritaria*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (1999): *Decreto del 3 novembre 1999, n. 509. Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei* (GU Serie Generale n. 2 del 04 gennaio 2000).
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2004): *Decreto del 22 ottobre 2004, n. 270. Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509* (GU Serie Generale n. 266 del 12 novembre 2004).
- Ricoeur P. (1990): *Sé come un altro*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 1993.
- Ricoeur P. (2004): *Percorsi del riconoscimento*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2005.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2019): *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006): *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rogers C. (1951): *La terapia centrata sul cliente*. Trad. it. Molfetta (Ba): La Meridiana, 2007.
- Rogers C. (1970): *I gruppi d'incontro*. Trad. it. Roma: Ubaldini, 1976.
- Rumiati R., Ciolfi A., Di Benedetto A., Sabella M., Infurna M.R., Ancaiani A., Checchi D. (2018): Key-Competences in Higher Education as a Tool for Democracy. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 7-18.
- Torlone F. (2018): Methods, Tools and Instruments for the Core Contents' Definition of the First Degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 37-60.
- Tuning - Tuning Educational Structures in Europe (2011): *Tuning Educational Structures in Europe. Gender Studies Tuning Brochure*, January, pp. n. i.

La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale

Vanna Boffo¹

Abstract

A partire dalla riflessione sul ruolo della formazione universitaria per la preparazione delle professioni educative e formative, l'articolo propone un esercizio di rilettura delle competenze *core* attraverso la declinazione dei *Learning Outcomes* in uscita dal Corso di Studio in Scienze dell'educazione e della formazione, L-19. In particolare, viene approfondita la competenza relazionale-comunicativa, quale base della professione dell'educatore e del formatore, all'interno della matrice TECO-D/Pedagogia, strumento della ricerca sulle competenze *core* della L-19. La competenza relazionale-comunicativa viene analizzata, approfondita e definita attraverso l'uso dei Descrittori di Dublino, dimostrando il nesso stringente fra offerta formativa, competenze e costruzione della famiglia professionale.

Parole chiave: apprendimento, relazione educativa, competenze *core*, professionalità educativa, Progetto TECO-D/Pedagogia.

Abstract

Starting from the reflection on the role of university education for professionals' educational and training preparation, the paper proposes an exercise in re-reading the core competences, through the declination of the learning outcomes, coming out of the University study Course in Education and Training Science, L-19. In particular, relational-communicative competences are deepened, as the basis of the profession of educator and trainer, within the TECO-D/Pedagogy matrix, which represents a research tool on the core competencies of the L-19 itself. Relational-communicative competence is analyzed, deepened and defined using Dublin Descriptors, demonstrating the stringent link between training offer, skills and the construction of the professional family.

Keywords: learning process, educational relationship, core competences, professionalism in education, TECO-D/Pedagogy Project.

¹ Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e Pedagogia del lavoro presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

1. *Introduzione al problema: origine della riflessione*

Per parlare di centralità della relazione educativa nella pratica professionale dell'educatore è necessario far riferimento a saperi pedagogici di base. Nel senso che appare complesso parlare di *relazione* e di *relazioni* come "oggetti"/strumenti/attrezzi nevralgici della professionalità senza far riferimento ai fondamenti di tale professionalità (Decreto legislativo 16/2013, n. 13, comma 2).

In questo articolo si cercherà di porre in evidenza il ruolo della relazione educativa all'interno della professionalità educativa transitando dalla comprensione del *contesto*, nel quale tale professionalità inizia a strutturarsi, cercando di comprendere come dare rigore all'acquisizione delle competenze di base di tale professionalità, a partire dal luogo della formazione universitaria. Particolarmente importante, infatti, è considerare come

a ciascuna professione corrispondano abilità/competenze distinte per complessità e specificità. Per questo la composizione dell'occupazione per professione fornisce indicazioni importanti sul contenuto di conoscenze applicate all'attività economica. A tal fine sono di particolare rilievo gli occupati nei raggruppamenti principali di *dirigenti, professionisti e tecnici* della classificazione ISCO-08, corrispondenti ai livelli più elevati nella scala di competenze associata alle professioni dalla Organizzazione internazionale del lavoro (Oil-Ilo) (Istat, 2018, p. 92).

Come classifichiamo le professioni e quale rapporto intercorre fra competenza e professione? Afferma l'Istat:

L'oggetto della classificazione, la professione, è definito come un insieme di attività lavorative concretamente svolte da un individuo, che richiamano conoscenze, competenze, identità e statuti propri. La logica utilizzata per aggregare professioni diverse all'interno di un medesimo raggruppamento si basa sul concetto di competenza, visto nella sua duplice dimensione del *livello* (*skill level*) e del *campo delle competenze* (*skill specialization*) richieste per l'esercizio della professione. Il *livello di competenza* è definito in funzione della complessità, dell'estensione dei compiti svolti, del livello di responsabilità e di autonomia decisionale che caratterizza la professione; il *campo di competenza* coglie, invece, le differenze nei domini settoriali, negli ambiti disciplinari delle conoscenze applicate, nelle attrezzature utilizzate, nei materiali lavorati, nel tipo di bene prodotto o servizio erogato nell'ambito della professione (2013, p. 14).

Per diverso livello di competenza creato all'interno delle professioni si intende la complessità e l'estensione dei compiti connessi. Tali diffe-

renze vengono connesse con l'istruzione formale, sebbene le conoscenze e le competenze necessarie allo svolgimento di una data professione possano essere acquisite sia attraverso i percorsi scolastici tradizionali, sia attraverso l'esercizio stesso della professione. La dimensione del campo delle competenze, invece, è declinata attraverso il riferimento alle conoscenze settoriali e specifiche richiamate da una professione, agli strumenti adottati, alle tecniche individuate, oltre che alla natura dei beni e dei servizi prodotti. «Tali elementi consentono di sviluppare le differenze orizzontali fra le professioni, a parità di livello di competenza, richiamano il concetto di attività economica» (*Ibidem*).

Legare il senso della categoria *relazione educativa* alla professionalità dell'educatore, ma anche del docente, come del *manager* oppure del progettista della formazione, è un nodo nevralgico per la trattazione epistemologica della categoria. Possiamo subito affermare che la professionalità educativa, o meglio di cura, abbia fra le competenze "di base" proprio la *relazione*, prima *interpersonale*, poi *intrapersonale*, successivamente *educativa* e in ultima analisi *formativa*. Potremo, altresì, affermare che la professione educativa e formativa si fondi sulla categoria di relazione, in modo particolare, nei contesti dei servizi alla persona e nei contesti di insegnamento e apprendimento.

Se questo è più chiaro quando ci si rivolge alla riflessione condotta all'interno dei Corsi di Studio che preparano alle professioni educative, più sfumata è la categoria *relazione educativa* nelle dimensioni del lavoro, nell'esercizio della professione, nei luoghi del mestiere. In queste poche riflessioni, siamo interessati a comprendere come e perché la *relazione educativa*, effettivamente, possa essere considerata una base fondante della professione educativa, quale misurazione possa essere effettuata per dare sostanza a tale affermazione e come costruire un campo di competenze centrali per lo sviluppo delle professioni educative e di cura della persona umana (Legge 14 gennaio 2013, n. 4). La domanda della ricerca potrebbe essere così individuata: quali competenze devono essere acquisite dai laureati triennali del Corso di Studio in Scienze della educazione e della formazione in merito al campo di riferimento della relazione e della comunicazione?

Il primo passaggio, allora, ci pare possa essere la considerazione che, all'interno dei Corsi di Studio in Scienze dell'educazione e della formazione, ovvero i Corsi di Studio che hanno come sbocco proprio la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico (Legge 205/2017, commi 594-601) si possa fare dell'area di competenze inerenti alla *relazione educativa*. Il punto di partenza per tale analisi è la Scheda SUA che trattiene

al proprio interno la descrizione degli obiettivi formativi e dei risultati di apprendimento ai quali un Corso di Studio deve attenersi e sui quali il Corso medesimo deve organizzare la propria offerta formativa, così come stabilito dal sistema AVA-ANVUR (Legge 240/2010, art. 5 comma 3; Decreto Ministeriale 6/2019). La materia parrebbe di puro interesse organizzativo/amministrativo, invece, al contrario, investe il senso stesso dei Corsi di Studio, la loro esistenza, la bontà dell'azione didattica e formativa che tali Corsi offrono agli studenti, ma anche l'impegno che un Corso di Studio impiega per costruire la transizione al lavoro dei propri laureati e il sostegno all'*employability* che il Corso dispone a livello di servizi. L'interesse primario che riveste la nostra disamina riguarda l'attenzione alla ricerca TECO-D, avviata da ANVUR e guidata da Paolo Federighi nella seconda parte del 2017, che focalizza l'attenzione riflessiva sui *Learning Outcomes* dei Corsi di Studio L-19 (Bonaiuti, Del Gobbo, Torlone, 2020; Fabbri, Torlone, 2018; Federighi, 2018a;), disciplinari e trasversali, acquisiti dai nostri laureati al termine dei percorsi dell'offerta formativa della "filiera" educazione e formazione.

Il discorso attorno ai risultati di apprendimento potrebbe essere valido non solo per il Corso di Studio L-19, Scienze dell'educazione e della formazione, ma anche per i Corsi di Studio LM-50, LM-57 e LM-85. A livello di riflessione generale, dovremo avviare anche questo filone di ricerca, in realtà già impostato dal lavoro che alcuni CdS magistrali, sul territorio nazionale stanno cominciando a fare (SUA-CdS LM-57&85, Università degli Studi di Firenze).

Ciò che ci interessa è comprendere se la matrice di competenze elaborata dalla ricerca TECO-D, precedentemente citata, possa essere vettore di orientamento per formare laureati con cassette degli attrezzi ben adeguate per il futuro del mercato del lavoro. Infatti, il punto è proprio costituire un bagaglio di conoscenze e conoscenze applicate, di competenze, che possano creare professionisti del futuro. Al momento attuale sono ancora in corso le ricerche del Gruppo di lavoro "Pedagogia" che ci restituirà la misura generale dei *Learning Outcomes* per il Corso di Studio L-19. I *report* di indagine sono appena stati restituiti da ANVUR ai CdS L-19 che hanno affrontato il test e hanno partecipato alla ricerca TECO-D/Pedagogia 2018-2019. Tuttavia, più che i risultati, potremo dire, vogliamo affrontare una riflessione sul processo.

Possiamo, però, adottare la matrice TECO-D/Pedagogia, esito della ricerca condotta attraverso l'analisi testuale delle Schede SUA di un gruppo pilota di Corsi di Studio in Scienze dell'educazione e della formazione, per costruire le Competenze *core* del Corso di Studio e a quelle

far riferimento per orientare l'offerta formativa del Corso, da una parte, per comprendere meglio l'allineamento con le richieste del mercato del lavoro, dall'altra. La ricerca ha dato origine, appunto, a una matrice unica nel suo genere e portatrice di forze euristiche consistenti e congruenti con il mondo del lavoro, al fine di rendere plausibile quanto definito. Ciò che abbiamo adesso è uno strumento potente, una chiave di lettura unica nel suo genere, una griglia interpretativa che possiamo e vogliamo applicare ai Corsi di Studio, guardando soprattutto al mondo del lavoro e rovesciando il rapporto fra *Learning Outcomes*, *Competenze core*, *Professionalità/Professioni* e apprendimenti disciplinari. Ciò che interessa, infatti, è il legame, il ponte, senza il quale l'esercizio accademico diventa strumento ambivalente di cultura senza prassi, di teoria senza esperienza. I campi di riferimento sono sei: contenitori di risultati di apprendimento che trascrivono, però, le competenze professionali principali. Torneremo a breve su questo punto.

2. Lo studio TECO-D/Pedagogia

Lo Studio TECO-D/Pedagogia si inserisce in un Programma di lavoro ANVUR che mira a stabilire una definizione condivisa dei contenuti *core* del CdS Triennale L-19, Scienze dell'educazione e della formazione, «al fine di proporre un sistema di indicatori per la Valutazione della didattica universitaria, per l'Autovalutazione, la Valutazione periodica e l'Accreditamento» (Federighi, 2018a, p. 2).

La finalità più ampia della ricerca è inserirsi nel rinnovamento dello spazio europeo dell'Alta Formazione (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000; EHEH, 2010), attraverso uno sviluppo che veda la centralità dello studente e, prospetticamente, del cittadino che, attraverso il raggiungimento di specifici *Learning Outcomes*, veda la possibilità di acquisire/imparare conoscenze e conoscenze applicate di ordine disciplinare e trasversale che possano formare una solida base di strumenti appresi per il futuro professionale e non solo.

Altro punto di riferimento della ricerca è stata la considerazione della definizione degli obiettivi formativi, in termini di risultati attesi (MIUR, 2007, art. 3, comma 7) a cui i Corsi di Studio devono guardare, facendo riferimento ai Descrittori di Dublino (ANVUR, 2017) e individuando gli sbocchi professionali, considerando anche le classificazioni Istat (Federighi, 2018a).

La ricerca ha permesso di identificare alcuni contenuti *core* e ha indirizzato i ricercatori a metterli in corrispondenza, ovvero a declinarli

secondo i Descrittori di Dublino. I Descrittori ci permettono di riconoscere i risultati appresi a cui ogni Corso di Studio dovrebbe giungere, in modo che si possa avere un riconoscimento europeo dei titoli di studio. Questi ultimi, infatti, sono individuabili, comparabili, mutuamente definibili non solo in base alle attività formative che offrono, ma in base ai risultati che dichiarano di voler raggiungere. Cambia la prospettiva, muta la visione della finalità dell'Alta Formazione. Guida l'azione universitaria l'ostensione di ciò che si deve dare ai laureati in termini di spendibilità professionale, lavorativa e civile, non guida più la disciplina che si insegna o la tipologia di offerta formativa. Queste ultime sono importanti in merito a ciò che affermano di voler consegnare al laureato.

Se abbiamo chiara la norma, fin dalla Legge 509/1999, con il passaggio al sistema delle Classi di Laurea triennali e magistrali, per giungere fino ai portati della Legge 240/2010, con l'introduzione dei sistemi di qualità AVA, ci troviamo di fronte a un rovesciamento della visione della docenza universitaria, ciò che dovrebbe orientarci si dovrebbe concentrare su risultati di apprendimento che potranno guidare il laureato verso l'acquisizione di competenze, di conoscenze applicate, di competenze trasversali *attraverso* e *dentro* i saperi: *con* i saperi. Non è più la disciplina che guida l'azione formativa e la sostanza, ma il risultato di apprendimento che motiva l'insegnamento del sapere/conoscenza e, soprattutto quanto tale sapere/conoscenza possa connettersi, possa dar luogo, possa innervare la competenza applicata a cui può corrispondere. La strada è iniziata da alcuni lustri, si è andata consolidando nei documenti AVA e nelle normative MIUR, per i Corsi di Studio di area Pedagogico-educativa la trasformazione indica precisi punti di riferimento.

La ricerca TECO-D/Pedagogia, a cui abbiamo guardato, si è concentrata, in questa cornice, su due aspetti:

studiare i processi che portano alla definizione dei contenuti *core* di un Corso di Studio in funzione dei risultati di apprendimento attesi ovvero prospettati agli studenti attraverso la programmazione didattica e in coerenza con i loro sbocchi professionali; definire in modo non arbitrario, ma induttivo i contenuti *core* della formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione (Federighi, 2018a, p. 20).

Prima di avviare una analisi specifica, vediamo quali siano i contenuti *core* emersi dalla ricerca biennale avviata nel giugno del 2018 e conclusa, nella sua prima fase a dicembre 2018. Questi gli obiettivi formativi finali

emersi dalla prima fase della ricerca testuale operata sulle Schede SUA di circa 18 CdS L-19 di Università pubbliche italiane:

Tab. 1 – Obiettivi formativi finali Teco-D/Pedagogia

1. Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale
2. Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi
3. Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi
4. Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi
5. Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento
6. <i>Management</i> delle organizzazioni educative e formative

La matrice di riferimento è molto interessante poiché emerge da una analisi testuale rigorosamente condotta sul dichiarato dei CdS italiani considerati ed è stata messa a confronto con i portatori di interesse provenienti dal mercato di riferimento dell'economia sociale e delle istituzioni che impiegano e assumono i lavoratori le cui figure professionali vogliamo formare. I risultati di apprendimento attesi, se osserviamo la matrice come esito di un processo formativo universitario, le competenze *core* emerse, se consideriamo il mondo del lavoro dove la famiglia professionale degli educatori e dei formatori andrà a costruirsi, ci restituiscono un quadro solido di riferimento per tracciare la/le figure dei professionisti in campo educativo e formativo.

3. La relazione educativa nella professione dell'educatore: tra risultati di apprendimento e famiglia professionale

Ciò che tenteremo di affrontare come spunto di riflessione al dibattito sorto in Italia sulla ricerca TECO-D è relativo al tema delle *Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi* ovvero al *Contenuto core 4*. Come si vede nella tabella sottoindicata, tale contenuto *core* viene elaborato a partire dai Descrittori di Dublino, come già detto precedentemente. Potremo rileggerlo nei termini di conoscenze e

competenze *disciplinari*, da una parte, nei termini di conoscenze e competenze *trasversali*, dall'altra.

Tab. 2 – Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi

Competenze e conoscenze disciplinari		Conoscenze e competenze trasversali		
Conoscenza e capacità di comprensione	Conoscenza e capacità di comprensione applicata	Autonomia di giudizio	Abilità comunicative	Capacità di apprendere
Conoscenza: teorie e metodologie	Abilità: applicazione di conoscenze	Sintetizzare e valutare	Saper comunicare	Capacità di apprendimento
Conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi	Intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario	Avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione	Comunicare il senso del proprio agire. Giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta	Identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni

Il lavoro di analisi testuale non appaia banale o superfluo, poiché tale impegno ci ha permesso di ben identificare il senso della applicazione dei Descrittori di Dublino alla organizzazione degli obiettivi formativi finali che dovrebbero essere raggiunti dal Corso di Studio. Il punto che desideriamo rilevare con tale tipologia di lettura riguarda il fatto che esplicitare per il contenuto *core Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi* quali siano gli aspetti di conoscenza, quali di applicazioni di conoscenze, quali gli aspetti trasversali di sintesi, di comunicazione e di apprendimento è un lavoro importante sul piano della consegna di effettive competenze ai laureati. Oltre a ciò, individua una possibilità di raggiungimento di una coerenza relativa alle conoscenze da raggiungere e permette la comparazione fra sedi universitarie e fra corsi, fatto altrimenti non possibile.

Per la conoscenza e la capacità di comprensione, ovvero per il raggiungimento della consapevolezza teorico-metodologica, abbiamo la conoscenza delle teorie per interpretare le dinamiche relazionali e per gestire le relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e formativi. Dal punto di vista della applicazione di teorie e metodologie abbiamo

la capacità di intervenire nelle dinamiche relazionali con l'adeguatezza degli strumenti in situazione individuale, comunitaria e organizzativa. Fermiamoci solo a questi primi due campi. La conoscenza delle teorie è sicuramente il punto che meglio nei contesti di Alta Formazione viene espresso perché è ciò su cui abbiamo potuto fare maggior esercizio di ricerca. Ciò che offriremo al lettore è solo una proposta di "viaggio" fra le teorie, come altrettanto, poi, avizzeremo una ipotesi di applicazione di tali teorie per la competenza core analizzata. Proviamo a sviluppare un esercizio e, a questo, dare un senso di *corpus* teorico condiviso da una comunità scientifica (Dewey, 1929, trad. it. 1967).

Il tema della relazione è innovativo nei contesti della riflessione pedagogica, molto riprendendo dalla tradizione filosofica, da una parte, psicologica, dall'altra. La filosofia dialogica di Martin Buber (1923, trad. it. 1993) segna un momento alto e importante per la riflessione sull'importanza della categoria di relazione per descrivere l'uomo, il soggetto, la persona, l'*io-tu*. Afferma Buber nell'introdurre cosa sia la relazione:

Sono tre le sfere in cui si instaura il mondo della relazione [...]. La prima è la vita con la natura. Qui la relazione oscilla nel buio, al di sotto della parola. Le creature reagiscono di fronte a noi, ma non hanno la possibilità di giungere fino a noi, e il nostro dir-tu a loro è fissato alla soglia della parola. La seconda è la vita con gli uomini. Qui la relazione è manifesta, in forma di parola. Possiamo dare e ricevere il tu. La terza è la vita con le essenze spirituali. Qui la relazione è avvolta nelle nubi, ma capace di manifestarsi, muta, ma creatrice di parola. Non usiamo alcun tu e tuttavia ci sentiamo chiamati, rispondiamo – costruendo, pensando, agendo: diciamo con il nostro essere la parola fondamentale, senza poter dire tu con le labbra (ivi, p. 62).

La relazione ha proprio origine dal pensiero e dal suo rapporto con il linguaggio, la relazione è nell'esperienza delle persone, è nelle azioni concrete, è nella quotidianità della vita, è all'origine della vita.

Anche la Fenomenologia Husserliana, prima di Buber, siamo negli anni Dieci del Novecento, aveva costituito, con il metodo fenomenologico, la fundamentalità della relazione fra osservatore e osservato. Non possiamo non citare alcuni filosofi come Emmanuel Lévinas e Paul Ricoeur che vedono nella categoria dell'*altro* e dell'*altro-da-sé* il punto di riferimento per alcune delle più approfondite analisi del rapporto relazionale a fondamento della costituzione umana. Tornando alla riflessione filosofica, anche Emmanuel Lévinas sottolinea l'importanza della relazione con l'altro per il riconoscimento del sé. Per Lévinas è il *viso* il segno della manifestazione dell'*altro* che irrompe nella quotidianità della

vita umana. Ogni tu è portatore di un *viso-alterità*. La ricerca del senso e del significato della vita passa, appunto, per il *viso dell'altro* (Lévinas, 1972, trad. it. 1998, pp. 73-77). Tale manifestazione amplia i confini dell'io e permette la conoscenza altrui, l'allargamento degli orizzonti del ristretto mondo interpersonale.

Lasciarsi interpellare dal viso dell'altro vuol dire aprirsi alla responsabilità per l'altro. Come Lévinas, anche Paul Ricoeur richiama il *senso dell'altro* per andare a cercare il significato della soggettività novecentesca. Ricoeur, nel volume *Sé come un altro* (Ricoeur, 1990, trad. it. 1993, cfr. in particolare pp. 75-79), affrontando il tema filosofico del soggetto, esprime una profonda ricerca sulle categorie di "sé" e di "io", affermando che la questione del sé richiama sempre e comunque il problema dell'alterità, appunto dell'altro-da-sé. Affrontare il significato di che cosa sia il sé dell'individuo vuol dire andare a cercare l'altro per capire il soggetto, la persona, l'essere umano che ciascuno di noi è. La categoria di relazione esprime al contempo e la presenza dell'altro e il fondamento stesso dell'io/sé. Partire da questo assunto è il punto di partenza per comprendere la relazione educativa e formativa.

Tuttavia, se proprio dovessimo ricorrere alla ricerca delle radici costitutive della relazione interpersonale, dovremmo riferirci alla Psicoanalisi delle relazioni di oggetto che, con Melanie Klein, apre alla relazione materna come dimensione costitutiva, origine dello sviluppo infantile. Da Klein, il passo verso John Bowlby è relativamente breve, anche se citando i due autori, si fa riferimento alla cultura psicologica e psicoanalitica del Novecento. La teoria dell'attaccamento è sicuramente il pilastro, la pietra angolare, ma anche il ponte che ha permesso la riflessione più profonda sull'importanza della relazione interpersonale e intrapersonale. Le prime indagini risalgono alle osservazioni di Melanie Klein e di Anna Freud che, all'interno di contesti psicoanalitici, rigidamente governati dallo studio e dall'applicazione della psicoanalisi su soggetti adulti, si rivolsero al bambino e alla relazione madre-bambino, non solo come individui da trattare, ma anche come soggetti da studiare per migliorarne le condizioni psichiche e il benessere ambientale. Attraverso di loro, la Psicoanalisi inglese, prima, e poi, la Psicologia e la Pedagogia hanno potuto capire l'importanza della relazione materna e genitoriale per uno sviluppo sano dei bambini. Autori come Donald Winnicott hanno posto pietre miliari sul sapere inerente all'infanzia e alla genitorialità.

Certamente, però, dobbiamo a John Bowlby la teorizzazione scientifica che ha permesso al sapere sulla relazione materna di divenire il punto di partenza per l'interpretazione dei legami affettivi e familiari.

La svolta di Bowlby è epocale e introduce, all'interno della riflessione psicoanalitica, una metodologia di ricerca e di pratica sperimentale che renderanno la teoria dell'attaccamento universalmente riconosciuta come la teoria in grado di spiegare la natura del legame madre-bambino (Bowlby, 1969, trad. it. 2003; 1973, 1975). Infatti, se da una parte Anna Freud aveva evidenziato che l'allontanamento del bambino dal *caregiver* poteva indurre il bambino in uno stato di regressione e poteva seriamente danneggiarne lo sviluppo psichico, sociale e cognitivo, sarà Bowlby che scoprirà perché l'allontanamento del bambino dalla madre, attuato senza adeguate condizioni di supporto della perdita, da parte del bambino, potranno dar luogo a esiti infausti della crescita infantile. La relazione di attaccamento rappresenta la protezione interna ed esterna da agenti che potrebbero seriamente danneggiare il bambino. Ha una valenza filogenetica, attraverso i secoli e le ere, ma anche ontogenetica, attraverso i cambiamenti psichici dell'uomo. I quattro livelli dell'attaccamento, *insicuro-ambivalente*, *insicuro evitante*, *sicuro* e *insicuro-disorganizzato* rappresentano altrettante modalità di costruzione della relazione con il *caregiver*. L'attaccamento diviene, nella strutturazione psichica e comportamentale un tratto della personalità del bambino, prima, e dell'adulto, successivamente.

Specularmente all'attaccamento si costituisce la dimensione responsiva della madre o del *caregiver*. La responsività è la qualità materna per mezzo di cui una madre si prende cura del proprio bambino, capisce quando nutrirlo e quando metterlo a dormire, quando coccolarlo o quando lasciarlo da solo. Ciò che contraddistingue la ricerca sull'attaccamento è il radicale cambio di prospettiva che viene operato rispetto alle posizioni psicoanalitiche delle pioniere Melanie Klein e Anna Freud: l'importanza dell'amore materno inizia a divenire un tema di ricerca scientifica centrale per capire la nascita di una nuova persona umana. Non solo l'amore, ma la capacità di diffonderlo, la capacità di manifestarlo, la capacità di dispensarlo divengono saperi essenziali della costruzione dei legami filiali e dello sviluppo di ogni forma di benessere relazionale. Sicuramente, questo atto di cura profonda e continuata, il dare amore con la consapevolezza di comunicarlo, modifica il modo di vedere delle madri, lo muta radicalmente.

La mente della madre, ma anche di chi si dispone alle cure dell'infanzia, come anche alla cura dell'altro, muta e si trasforma e, così facendo, muta e trasforma anche la mente dell'altro, in un rapporto di creazione continua e di trasformazione incessante delle relazioni umane. Se la madre è neurofisiologicamente portata a questi cambiamenti

(Ammaniti, 2008), oggi sappiamo che ognuno può, e dovrebbe, agire condotto dall'amore e non solo dalla razionalità fredda e deterministica del calcolo privo di emozioni e sentimenti. La relazione interpersonale e intrapersonale ha un fondamento nelle dimensioni emotive e affettive, scientificamente definite (Bowlby, 1982, 1987).

4. Dalla teoria delle relazioni educative alla competenza applicata: tecniche e strumenti per costruire la relazione

Così, se abbiamo una consapevolezza teorica ampia e approfondita delle origini della relazione, dobbiamo chiederci se sappiamo traghettare la capacità di applicare questa conoscenza, laddove dovremo attivare le abilità di incardinare le conoscenze nell'atto educativo e formativo. Abbiamo metodi e tecniche che ci permettano tale transizione? Potremo individuare nell'ascolto, nel dialogo, nella competenza comunicativa, nell'esercizio dell'empatia proprio ciò che è connesso con questa applicazione. L'educatore è colui che sa, colui che sapendo sa applicare la relazione, la sa interpretare, la sa gestire, la sa progettare, la sa guidare e condurre. La relazione rappresenta uno fra i contenuti *core*, ma forse, fra tutti è quello che ha le caratteristiche di fundamentalità, siano queste applicate a contesti di carattere formale, informale o non formale. Potremo concludere questa prima riflessione sulla relazione educativa sottolineando come la relazione interpersonale e intrapersonale si faccia educativa se caratterizzata da intenzionalità, da orientamento/direzione e da progettazione. Le tre caratteristiche possono restituirci un sapere, una conoscenza, una consapevolezza sul senso e sul significato della relazione educativa come contenuti *core* da ricercare, applicare, far emergere come acquisizione in uscita proprio dai CdS di area educativo-formativa. Sia per i CdS triennali, sia per i CdS magistrali.

La domanda che sorge spontanea è quanto di questa competenza relazione, ovvero conoscenza delle teorie e capacità di applicazione delle idee teoriche ai contesti educativi e formativi, veramente arrivi ai nostri laureati. Per la sezione *Conoscenza e capacità di comprensione applicata* si afferma che sia importante: «Intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale organizzativo e comunitario» (Torlone, 2018, p. 48). La dimensione di applicazione della conoscenza relazionale chiama in causa *effettivamente* saper rendere la conoscenza relazionale in termini pratici, in termini empirici, probabilmente misurabili. Allora, sarà importante assumere il

punto di osservazione dei metodi e delle tecniche per la relazione educativa: *attenzione, ascolto, empatia*. Potremo riflettere sul senso del metodo, ma sicuramente applicare una tecnica riveste l'acquisizione di una competenza, ovvero di una capacità di condurre una azione "relazionalmente intesa". Probabilmente l'ostensione di esempi potrebbe essere la via immediata per poter spiegare cosa sia e come debba essere una azione educativa relazionalmente intesa. Essere attenti, ascoltare, osservare, riconoscere, conoscere le emozioni sui volti e nei gesti sono tutte azioni che esercitiamo quotidianamente.

Potremo chiederci come fare a farle diventare relazionali. L'*attenzione* è il primo movimento e consiste in una «vigilanza e in una presenza di spirito continue, una coscienza di sé sempre desta, una costante tensione dello spirito» (Hadot, 1981, trad. it. 2005, p. 34). L'attenzione è una vigilanza sul momento presente, permette di fare sempre a proposito ciò che si fa (*Ibidem*, cfr. *passim*), è una *concentrazione esterna*:

Questa attenzione al momento presente [...] libera dalla passione che è sempre provocata dal passato o dal futuro che non dipendono da noi; facilita la vigilanza concentrandola sul minuscolo momento presente [...]; infine apre la nostra coscienza alla coscienza cosmica rendendoci attenti al valore infinito di ogni istante, facendoci accettare ogni momento dell'esistenza nella prospettiva universale del cosmo (ivi, p. 35).

L'attenzione in un contesto educativo è una caratteristica della professione dell'educatore prima di essere un modo di porsi dell'educando. Essere attenti significa essere interessati all'altro, essere impegnati nella propria trasformazione e essere capaci di dirigersi verso l'altro-da-sé. Se un educatore chiederà l'attenzione dei propri ragazzi, dei bambini, degli adolescenti, come regola deve porre attenzione, *per primo*, ai volti, alle situazioni, ai cambiamenti umorali, corporei, mentali, psichici, affettivi di tutti coloro di cui si prende cura.

Se si richiede attenzione per spiegare, perché gli altri apprendano, perché vogliamo essere ascoltati, si deve, innanzitutto, porgere attenzione. L'attenzione permette di *a-tendere*, di andare verso gli altri, dislocandosi dalla propria individualità: l'ascolto inizia con l'attenzione. Con coraggio, bisogna anche affermare che l'attenzione non è una tecnica, non la si può imparare come si impara a leggere o a scrivere. Piuttosto è una radicale trasformazione del modo di essere. La relazione al centro dell'interesse, al posto del proprio modo di essere e di imporsi. Ancora, Hadot afferma che «non si tratta di un semplice sapere, ma di una tra-

sformazione della personalità, attraverso un intenso esercizio di pensiero ovvero di immaginazione e di affettività» (ivi, pp. 74-84). L'attenzione è un modo di concretizzare la vigilanza e l'osservazione. *Essere vigili* significa assumere un atteggiamento di concentrazione esterna sull'atto educativo e sull'altro, ma anche avere la capacità di *osservare* i cambiamenti corporei, le sensazioni e le percezioni che l'ambiente educativo rimanda. La vigilanza esterna dispone l'educatore ad accorgersi dei cambiamenti meno evidenti, sollecita l'ascolto delle emozioni, allerta sui cambiamenti di umore dei soggetti.

Il secondo aspetto della cura relazionale, perché di questo tratta l'applicazione di una competenza relazionale, riguarda l'*ascolto*. Pagine molto intense e partecipate sull'ascolto sono state scritte da Carl Rogers (1951, trad. it. 1997; 1980, trad. it. 1983) che, anticipando molti autori successivi, ha evidenziato l'importanza dell'ascolto per la costruzione di relazioni educative, apprenditive e didattiche. Rogers afferma alcune semplici, ma universali verità sull'attitudine all'ascolto e su cosa provino gli umani ascoltando. Innanzitutto, è necessario distinguere fra un ascolto superficiale e un ascolto profondo. Afferma Rogers:

Quando dico che gioisco nell'ascoltare qualcuno, intendo naturalmente un ascoltare profondo. Voglio dire che presto attenzione alle parole, ai pensieri, ai toni sentimentali, al significato personale e anche al significato che è sotteso all'intenzione cosciente di colui che parla. [...] Così ho imparato a chiedermi: posso sentire i suoni e percepire le forme del mondo interno di quest'altra persona? Può esservi in me una risonanza così profonda per ciò che egli dice al punto di intuire i significati che egli teme e tuttavia vorrebbe comunicare, come fa con quelli che conosce? (1980, trad. it. 1983, p. 13).

L'ascolto educativo, l'ascolto in un ambiente di apprendimento è un processo che inizia dal desiderio di ascoltare, questo è il primo passaggio da affrontare. Non si ascolta, dovendo farlo, ma ci si predispone perché ascoltare ha sempre delle conseguenze, implica un cambiamento, una trasformazione. L'ascolto, continua Rogers, è profondo quando è autentico, congruente ed empatico. Un ascolto autentico impegna la persona che lo agisce, è un ascolto integrato con l'ambiente e con le situazioni nelle quali viene agito. Ascoltare autenticamente significa "interessarsi a" con senso di responsabilità e consapevolezza dell'altro. L'ascolto congruente accade quando non si verificano contraddizioni fra ciò che si esprime e ciò che si è. La congruenza si avvicina alla coerenza, è un passaggio molto impegnativo e implica la caduta delle barriere che ostacolano la comunicazione fra due soggetti.

La dimensione empatica dell'ascolto è, forse, la caratteristica più complessa, ma anche quella che ci apre agli altri, che consegna il senso della fiducia e della speranza. Fra tutti i saperi relazionali, l'*empatia* è sicuramente quello più importante e complesso, quello che ci permette di *sentire gli altri*, di percepirli, di ascoltarli con la profondità più piena. L'empatia è anche questione biologica, allora per spiegarla continuiamo a far ricorso alla trattazione classica di Edith Stein che, elaborando il tema del "problema dell'empatia" nel 1917, si avvicinò con maggior rigore alla spiegazione di cosa sia l'*empatia*. L'empatia non è un problema di sensazioni o di buoni sentimenti, richiede una profonda conoscenza di sé, richiede una capacità attentiva verso l'altro molto elevata, richiede la capacità di sapersi *dis-locare* da sé stessi per capire e comprendere i movimenti, le ragioni, i pensieri dell'altro. Ma ad un livello più cognitivo il provare empatia significa anche ricorrere agli stati mentali della memoria e del ricordo, significa agire razionalmente nel sentire ciò che sente l'altro attraverso il ricorso al proprio sentire e al proprio ricordo. L'atto cognitivo dell'uso della propria memoria, nel ricordare una situazione simile a quella che il nostro interlocutore ci propone, permette di sentire con la mente e con le emozioni. L'empatia è la condizione umana in cui al meglio possiamo comprendere che ogni apprendimento è mediato sempre dal sentire che è, al fondo, una condizione emozionale e percettiva. Imparare l'empatia è possibile e doveroso per comprendere come orientare la propria progettazione, come rivolgersi al proprio ambiente educativo, come essere eticamente coerenti (Boella, 2006; Iacoboni, 2008; Stein, 1917, trad. it. 1984).

5. Conoscenze e competenze trasversali: autonomia di giudizio, abilità comunicative, capacità di apprendere

In quale maniera argomentare rispetto ai tre descrittori delle conoscenze e competenze trasversali di autonomia di giudizio, di abilità comunicative e di capacità di apprendimento? L'autonomia di giudizio significa saper avanzare, saper formulare e saper argomentare proposte di cambiamento e trasformazione, rimanda alla capacità di sintetizzare e valutare in ambito relazionale. Le abilità comunicative rimandano al *saper comunicare* il senso del proprio agire, saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta e infine la capacità di apprendimento rimanda al saper identificare i propri bisogni formativi e saper definire un proprio piano di sviluppo personale, monitorando le proprie azioni. Se le competenze sono proprie dell'educatore, la tra-

sversalità delle competenze individua cosa l'educatore debba acquisire per *essere* un educatore professionalmente completo.

La dimensione dell'autonomia di giudizio individua la consapevolezza dell'azione educativa che trasforma, attraverso la relazione, il dato umano, individua un cambiamento che avviene nelle sfere sociali, culturali, politiche a cui la relazione si applica. Potremmo pensare che questo punto intercetti la sfera più propriamente etica. L'autonomia di giudizio significa l'acquisizione di una capacità critica e riflessiva per agire i processi educativi, per riconoscerli, per approfondirli, per scandirli con rigorosa determinazione. Agire la relazione educativa, applicarla, farla vivere ha un senso se l'educatore/formatore è consapevole della lettura dei contesti, dell'importanza del valore che emerge dai rapporti, dai legami. Se è capace di agire tali legami con il distacco di una razionalità *emotiva*, ma al contempo con una raffinata capacità riflessiva. Un esempio fra tutti potrebbe essere dato dall'analisi che Donald Schön sviluppa sul professionista riflessivo (1983, 1987). Che ruolo ha la capacità critica nella conduzione delle relazioni? Potremo affermare che solo relazioni educative siano densamente riflessive perché innervate dalla capacità di essere orientate, di essere intenzionali e di essere progettuali.

Sulla scorta di Schön, è ipotizzabile cercare e definire la riflessività non già a partire da cosa essa sia, ma a partire dall'evidenza che ci permette di guardare alle buone pratiche professionali. C'è una *expertise*, un talento, un'intuizione, una "abilità artistica" che oltre le conoscenze e le competenze tecniche rendono la pratica professionale dell'educatore più adeguata e davvero finalizzata a quello a cui l'educatore dovrebbe tendere, ovvero la formazione e la cura di chi viene educato. Saper leggere il contesto, saper individuare i problemi, saper vedere oltre il dato empirico che si manifesta esternamente, significa riflettere durante il corso dell'azione formativa.

La riflessività implica la progettazione di ogni azione educativa, fin nei dettagli più impliciti, ma soprattutto implica essere in grado di interpretare il dato di scarto, la deviazione dalla norma, appunto ciò che accade nel corso dell'agire e lì saper attivare una comprensione metacognitiva. Dove sta la dimensione riflessiva dell'educatore? Soprattutto, la si può rintracciare nella capacità di saper adattare alle situazioni il proprio modo di stare in situazione, nel saper comprendere che relazioni diverse creano diversi climi educativi e che tali diversità implicano differenti possibilità di mettere in atto i propri modelli di accompagnamento da cui ne derivano, conseguentemente, una elevata variabilità nelle forme di apprendimento. Sulla competenza riflessiva e sulla ca-

pacità metacognitiva che competono ad una relazione capace di essere guida e orientamento, certo molto è stato scritto da Dewey, a Gardner, a Schön fino, appunto, alle odierne riflessioni sulla competenza mentalizzante, livello indiscusso di raffinata competenza relazionale, altamente critica, orientata all'approfondimento proprio del legame fra il soggetto e il contesto. Al termine di questa disamina che vuole orientare una ricerca di evidenze nel quadro delle competenze sulla applicazione di una relazione educativa, potremo dire che il modello della cura possa essere un vettore comportamentale (Tronto, 1993, trad. it. 2006). Un modello che fa della cura un costrutto reale solo se applicato, solo se vissuto. Richiamiamo solo la matrice degli studi internazionale su una cura attuata da Nussbaum (2010; 2011, trad. it. 2012) nei contesti della marginalità urbana, nelle situazioni di *gender gap*, nelle condizioni di fragilità di fronte alla disabilità.

La comunicazione è ben individuata dal secondo descrittore trasversale che in tal caso consegna al nostro futuro educatore una competenza comunicativa che si applica sia nelle forme orali come nelle forme scritte, come nelle forme del comportamento umano. Saper gestire la comunicazione, le strategie comunicative, saper utilizzare le tecniche di comunicazione sono aspetti nevralgici della professione. Potremo far riferimento alle modalità della comunicazione lineare, della comunicazione intersoggettiva e della comunicazione dialogico-conversazionale. La comunicazione diviene il mezzo della relazione, la sua applicazione pratica, la modalità d'uso. La comunicazione pragmatica, l'azione comunicativa, restituisce l'importanza della competenza. Saper comunicare e saperlo fare.

Difficile riassumere in poche battute tanto sapere. Anche in questo caso, un modello, quello dialogico-conversazionale può restituirci un sapere prassico. Il modello comunicativo attuale, a cui la comunicazione formativa fa esplicito riferimento è quello di tipo dialogico-conversazionale. Il dialogo e la sua circolarità sono al centro di ogni dinamica comunicativa. La definizione a cui è possibile ricondurre il tipo di dialogico-conversazionale che caratterizza, appunto, ciò che viene inteso con comunicazione formativa è la seguente:

La comunicazione designa il carattere specifico dei rapporti umani, in quanto sono, o possono essere, rapporti di partecipazione reciproca o di comprensione. Dunque, il termine risulta sinonimo di "coesistenza" o di "vita con gli altri" e indica l'insieme dei modi specifici secondo cui la vita umana può atteggiarsi (Abbagnano, 1971, pp. 143-144).

Non c'è riferimento alla tecnica della comunicazione, a supporti digitali oppure a una situazione deterministicamente definita, semplicemente qui la comunicazione coincide con la modalità di darsi della vita umana. La comunicazione innerva la formazione umana dell'uomo e la qualifica, ma anche la indirizza, la orienta per darle una direzione di senso, per dispiegarne i significati soggiacenti, per sottolineare quanto nella vita individuale il posto assegnato all'*altro* sia incisivamente fondamentale. Non c'è un io senza un tu. Bachtin, Buber, Levinàs, Stein, hanno sottolineato la dialogicità della vita che si manifesta nel riferirsi all'altro in un incontro costante e profondo che motiva all'esistere e all'essere. Tutto un versante, importante, della filosofia fenomenologica ed ermeneutica fa ricorso all'*altro* per dire del sé. Buber è, forse, il primo autore che, cronologicamente, ha imposto all'attenzione del mondo filosofico l'imprescindibilità dell'atto dialogico per la costituzione del soggetto/persona. Chi è la persona umana, se non colui che in dialogo, in ascolto, in silenzio, in empatia con l'*altro* si definisce abitante del disincantato mondo attuale. Afferma Bachtin:

L'esistenza dell'uomo (sia quella esteriore che quella interiore) è una *profondissima comunicazione*. Essere significa comunicare. La morte assoluta è l'impossibilità di essere uditi, di essere riconosciuti, di essere ricordati. Essere significa essere per l'altro, e, attraverso l'altro, per sé. L'uomo non ha un territorio interiore sovrano, ma è tutto e sempre al confine e, guardando dentro di sé, egli *guarda negli occhi l'altro e con gli occhi dell'altro* [...]. Non posso fare a meno dell'altro, non posso diventare me stesso senza l'altro: devo trovare me stesso nell'altro, trovando l'altro in me (in un riflettersi e accettarsi reciproci). La giustificazione non può essere *autogiustificazione*, il riconoscimento non può essere *autoriconoscimento*. Il mio nome io lo ricevo da un altro ed esso esiste per gli altri (1924, trad. it. 1988, pp. 234-235).

L'uomo comunica con le parole, ma anche con gli atti, con i gesti, con le emozioni o con il linguaggio degli affetti. La parola transita da un io a un tu e da un tu a un io così che diviene espressione della soggettività più profonda. La parola in dialogo è solo quella che circola nella conversazione. *Con-versus* significa rivolgersi all'*altro-da-me*. La conversazione è il modello della comunicazione socievole, ricca di *communis*, di gratitudine, di discrezione come Simmel rammenta in un suo breve, ma decisivo saggio sulla socievolezza (1917, trad. it. 1997). Nella conversazione è implicito l'atto della socievolezza verso l'*altro*, del mettere in comune ciò che non è *proprio*, dell'andare senza chiedere in cambio. L'atto conversazionale è sempre un atto gratuito perché soggetto alla donazione della

parola, come *munus*, pegno di parola e impegno valoriale. L'azione del conversare è sempre discreta, si ferma sulla soglia del limite altrui, non oltrepassa il sentimento dell'altro non lo sommerge o non si fonde con l'ansia che dall'altro potrebbe arrivare. Sostiene, con la parola, l'interlocutore, è un contratto di fiducia e appassionata dedizione. La conversazione rappresenta il versante etico della comunicazione: è individuale e soggettiva, ma è anche sociale e pubblica. Costruisce comunità.

La terza competenza trasversale fa riferimento alla costruzione di un sé professionale, ma anche personale, potremmo dire, che identifichiamo in questo *apprendere ad apprendere* una cura della forma dell'educatore. La competenza trasversale dell'imparare a imparare. L'educatore è colui che incessantemente imparerà dalla cura costante e continua dell'apprendere per tutto l'arco della vita, un docente è prima di tutto un educatore, un formatore è prima di tutto un educatore, un educatore ha al fondo del proprio processo di costruzione identitario il senso della formazione ad apprendere. In primo luogo a imparare stando nella relazione. Si tratta di un sapere sull'uomo e dell'uomo.

Alla base, dunque, della costruzione di competenze per educare è opportuno inserire la competenza del sé, personale e professionale. Questo è il punto di partenza. Conoscersi per avere la capacità di fare attenzione, di porgere ascolto, di sentire i pensieri e pensare i sentimenti. Tronto ci parla di attenzione intesa come un "interessarsi a". Significa riconoscere che la cura è *necessaria*. Implica la percezione di un bisogno e la valutazione che dovrebbe essere soddisfatto. L' "interessarsi a" impone l'assunzione della posizione di un'altra persona o di un gruppo. L' "interessarsi a" vuol dire prendere in considerazione i problemi *dis-locandoci* da noi stessi, in Inglese possiamo tradurlo con l'espressione: *caring about*. L'attenzione all'altro manifesta anche la possibilità di aver approfondito la propria capacità di mentalizzazione ovvero di lettura del pensiero altrui (Siegel, 2007, trad. it. 2009). *Mentalizzare, fare attenzione, ascoltare*: sono azioni che individuano pratiche empiriche da esercitare in una costante trasformazione interiore. Si possono imparare, ma è necessario porsi in una condizione di apertura alla trasformazione del sé per lasciare spazio all'altro, alle sue ragioni e alle sue emozioni, al suo punto di vista diverso e, talvolta, opposto. Anche questo esercizio di vigilanza continuo e incessante è una antica pratica greca e latina, oggi abbiamo perso questo modo di avvicinarci all'altra persona e in educazione è quanto mai utile e nevralgico riacquisire questa capacità (Hadot, 1981, trad. it. 2005).

L'attenzione è anche il primo atto a partire dal quale possiamo imparare a sentire e a provare *empatia*. Senza essere attenti all'altro non sarà

possibile il *sentire dell'altro-da-sé*. Il problema che attualmente si pone riguarda la formazione alle competenze per divenire un valido educatore. Infatti, il modello che seguiamo, relativo ai fini da raggiungere per svolgere adeguate mansioni di cura, è quello diffuso da Tronto in un suo importante lavoro dei primi anni Novanta del Novecento. Il suo modello della cura è diventato il nostro manifesto per la costruzione di professionalità di Cura.

Abbiamo già parlato del livello dell'*attenzione*, il secondo livello invece è rappresentato dalla *responsabilità* che Tronto traduce con *taking care of*, "prendersi cura di". Questo comporta l'assunzione di responsabilità rispetto al bisogno identificato e la determinazione nel rispondervi. Ciò implica la possibilità di agire per andare incontro al bisogno ovvero accorgersi del bisogno del bambino. Non è cosa da poco mettere al secondo posto di un modello della cura la categoria di *responsabilità*, significa riconoscere che il valore etico del proprio universo morale è imprescindibile dal contesto di cura e dall'esercizio della cura.

Il terzo livello è rappresentato dalla *competenza*, ovvero dal *care-giving*. Il prestare cura comporta il soddisfacimento diretto dei bisogni di cura. Implica il lavoro fisico e richiede che chi presta cura entri in contatto con i suoi destinatari.

Infine il quarto livello del modello della cura prevede che il destinatario della cura agisca *re-attivamente*, reagisca ai bisogni di cura, mandi un segnale e adempia al processo relazionale che ogni azione di cura innesca.

Rintracciare tale modello nelle pratiche non è semplice, implica una riflessività di alto livello, implica saper leggere nella mente degli operatori e saper individuare nei contesti quegli elementi che a prima vista paiono essere anonimi. Implica un principio di elevata riflessività critica che porta a rilevare ciò che emerge dal banale e dal quotidianamente naturale.

6. Per una sintesi della competenza core

Inserire il sapere relazionale e comunicativo all'interno di un processo di trascrizione di competenze mette in rapporto la conoscenza e l'azione. Come abbiamo avuto modo di affermare in esordio del testo, rovescia la guida del percorso formativo per sviluppare la transizione al lavoro. La relazione educativa è base per la professione dell'educatore, riveste un ruolo altamente etico per lo sviluppo della professione del

pedagogista, non una relazione teorica, ma una relazione agita, possibilmente misurabile, comparabile, traghettabile, trasferibile. Al posto del contenuto, l'ostensione dell'azione per la quale il contenuto viene usato. Un laureato triennale e un laureato magistrale devono essere certi dei protocolli da usare, soprattutto devono essere tali da Nord a Sud, da Est a Ovest, professionisti chiaramente identificabili che, a seconda dei contesti, conoscano e mettano in atto le proprie capacità di trasformazione degli ambienti e degli uomini. I professionisti in tal senso sono:

persone capaci di svolgere una attività lavorativa altamente qualificata volta a rispondere ad una domanda di formazione attraverso la produzione, erogazione, valutazione e gestione di beni e servizi educativi, di riconosciuta utilità sociale, svolta da individui che hanno acquisito una competenza specializzata seguendo un corso di studi lungo e orientato precipuamente a questo scopo (Federighi, 2020).

L'utilizzo del paradigma TECO-D nel quadro della didattica universitaria permette una individuazione chiara della figura professionale dell'educatore come anche quella del pedagogista se, in un futuro prossimo, tenderemo di applicare la matrice anche alle Lauree magistrali di area educativo-pedagogica in filiera.

Ciò che interessa mettere in luce è proprio l'azione di ribaltamento dei termini della formazione a cui giunge il Corso di Studi in Scienze dell'educazione e della formazione. L'analisi della competenza relazionale ha messo in evidenza come non sia sufficiente una conoscenza, pur quanto più possibile approfondita fra i saperi inerenti la relazione educativa. La spinta necessaria al rinnovamento è data dall'approfondimento dell'azione empirica coniugata a ciò che realmente il mondo del lavoro chiede ai laureati L-19. Non sono sufficienti gli impianti didattici attuali che contemperano corsi, laboratori e tirocinio, rappresentano la ricetta, ma l'architrave formativa, per quanto ben organizzata, non può da sola far fronte alle innovazioni e alle trasformazioni che il mondo del lavoro propone a velocità esponenziale. Chiudiamo il testo con le parole che Paolo Federighi usa per sottolineare il valore della ricerca TECO-D in rapporto proprio alla creazione del nesso fra formazione universitaria e preparazione per il mondo del lavoro:

1. allineamento rispetto agli avanzamenti della ricerca nel campo dell'educazione e della formazione, tenendo conto degli sbocchi occupazionali previsti dal Corso di Laurea L-19;
2. rilevanza rispetto alle conoscenze e competenze che caratterizzano l'area professionale degli educatori e formatori: a questo proposito, la definizione

dei contenuti *core* deve rispondere alle attese di occupabilità degli studenti e, quindi, confrontarsi con la molteplicità delle loro potenziali prospettive lavorative;

3. armonia rispetto alla domanda di occupazione presente nei diversi mercati del lavoro aperti ai professionisti della educazione e della formazione: la formazione dei futuri professionisti non deve appiattirsi sulla domanda attuale di competenze, ma – attraverso i contenuti *core* – deve anticipare la domanda di professionalità prevedibile nel medio periodo. Per questo, è necessario il riferimento a precisi settori della produzione di beni e servizi e a figure e ruoli professionali coerenti con le conoscenze esistenti.
4. pertinenza rispetto alla specificità e al livello del Corso di Laurea L-19 (2018a, pp. 24-25).

Il nostro compito, come ricercatori è proprio dare un senso e una direzione alla definizione di *ruoli professionali* che si incardinino in *famiglie professionali* che possano situarsi in *aree professionali*. Se la costruzione di un sistema professionale spetta al mondo del lavoro, la possibilità di formare professionisti per lo specifico sistema delle professioni educative e formative spetta ai contesti formativi universitari. Abbiamo svolto un esercizio di riflessività su una competenza *core*, sinteticamente sulla relazione educativa. L'applicazione della matrice di competenze *core* estratta dalla ricerca TECO-D ci può orientare sempre più e sempre meglio a capire e a comprendere cosa e come insegnare, come e quanto intervenire sulla didattica universitaria per la migliore preparazione personale e professionale dei giovani educatori e formatori del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (1971): *Dizionario di filosofia*. Torino: Utet.
- Alberici A., Orefice P. (a cura di) (2006): *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*. Milano: Franco-Angeli.
- Alberici A., Serreri P. (2009): *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio delle competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Ammaniti M. (2008): *Pensare per due. Nella mente delle madri*. Roma-Bari: Laterza.
- ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2017): *Linee di lavoro per la Definizione dei saperi minimi (TECO-D)*. Roma: ANVUR.
- Argyris C., Schön A.D. (1978): *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Trad. it. Milano: Guerini, 1998.

- Bachtin M. (1924): *L'autore e l'eroe: teoria letteraria e scienze umane*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1988.
- Benadusi L. Molina S. (a cura di) (2018): *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Boella L. (2006): *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bonaiuti G., Del Gobbo G., Torlone F. (2020): Project Design. Core Contents for Education and Training Professionals' Education. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 20(2), pp. 1-15.
- Bowlby J. (1969): *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2003.
- Bowlby J. (1973): *Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger*. In Id.: *Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger*. London: The Hogarth, pp. 1-429.
- Bowlby J. (1975): Attachment Theory, Separation Anxiety, and Mourning. *American Handbook of Psychiatry*, n. 6, pp. 292-309.
- Bowlby J. (1982): Attachment and Loss: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), pp. 664-678.
- Bowlby J. (1987): *Defensive Processes in the Light of Attachment Theory*. In D.P. Schwartz, J. L. Sacksteder, Y. Akabane (eds.): *Attachment and the Therapeutic Process: Essays in Honor of Otto Allen Will, Jr.* Tyrone (GA): M.D. International Universities Press, pp. 63-79.
- Buber M. (1923): *Io e tu*. In Id.: *Il principio dialogico e altri saggi*. Trad. it. Cini-sello Balsamo (Mi): Edizioni San Paolo, 1993.
- Catarsi E., Fortunati A. (2012): *Nidi d'infanzia in Toscana: il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del Tuscany approach per i bambini e le famiglie*. Parma: Junior-Spaggiari.
- De Santis F.M. (1976): *Educazione in età adulta*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Dewey J. (1929): *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1967.
- European Commission (2019): *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2020), *Supporting Key Competence Development: Learning Approaches and Environments in School Education. Conference Report Brussels, 12-13 November 2019, Educational and Training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri L., Torlone F. (2018): La formazione dei professionisti nell'educazione tra obiettivi formativi e *learning outcomes*. Prove di condivisione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 1-6.
- Federighi P. (2006): *Liberare la domanda di formazione*. Roma: Edup.
- Federighi P. (2018a): The Core Contents of Pedagogy for the First Degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36.
- Federighi P. (a cura di) (2018b): *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

- Fondazione Agnelli (2018): *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Hadot P. (1981): *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2005.
- Iacoboni M. (2008): *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Isfol (2004): *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Istat (2013): *La classificazione delle professioni*. Roma: Istat
- Istat (2018): *Rapporto sulla conoscenza. Economia e lavoro*. Roma: Istat.
- Lévinas E. (1972): *Umanesimo dell'altro uomo*. Trad. it. Genova: il Nuovo Melangolo, 1998.
- Marccone V.M. (2020): L'approccio *Work-Based Learning* nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Capacitare le competenze nel Terzo settore. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), pp. 269-288.
- Mezirow J. (2000): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore dell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2007): *Decreto del 16 marzo 2007. Determinazione delle classi delle lauree universitarie* (GU Serie Generale n. 155 del 06-07-2007 - Suppl. Ordinario n. 153).
- Mortari L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci - Studi Superiori.
- Nussbaum M.C. (2010): *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (Vol. 2). Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Nussbaum M.C. (2011): *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2012.
- Quaglini G.P. (2005): *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur P. (1990): *Sé come un altro*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 1993.
- Rogers C. (1951): *Terapia centrata sul cliente*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1997.
- Rogers C. (1980): *Un modo di essere*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1983.
- Schön A.D. (1983): *The Reflective Practitioners: How Professional Think in Actions*. New York: Basic Book.
- Schön A.D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siegel D.J. (2007): *Mindfulness e cervello*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2009.
- Simmel G. (1917): *La Socievolezza*. Roma: Armando Editore, 1997.
- Stein E. (1917): *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium, 1984.
- Tronto J.C. (1993): *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Trad. it. Reggio Emilia: Diabasis, 2006.

Riferimenti sitografici

www.atlantelavoro.inapp.org (data di ultima consultazione: 26.11.20).

www.ec.europa.eu/commission/publications/reflection-paper-towards-sustainable-europe-2030_it (data di ultima consultazione: 26.11.20).

www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (data di ultima consultazione 26.11.20).

www.oecd.org/education/ (data di ultima consultazione: 26.11.20).

www.professioni.istat.it/sistemainformativoprofessioni/cp2011/ (data di ultima consultazione: 26.11.20).

Il ruolo del sapere implicito nella gestione della relazione. Per una epistemologia della professionalità educativa

*Francesco Lo Presti*¹

Abstract

Educare vuol dire realizzare un'impresa che pone al contempo diversi livelli di complessità e di problematicità. Evidentemente, le competenze e la professionalità di un educatore che opera nella complessità socioculturale contemporanea devono avere caratteristiche di una specializzazione tale da consentire, in qualche modo, di mettere l'emergenza "a sistema", non essendo essa un evento occasionale da gestire, ma una condizione del contesto di lavoro. A partire da queste premesse, il contributo intende mettere in luce la centralità che la formazione professionale degli educatori assume nella costruzione di competenze trasversali, nella proposta di una prospettiva fenomenologica dell'educazione, concentrata cioè sul valore soggettivo dell'esperienza e del fare significato.

Parole chiave: fenomenologia, formazione professionale, relazione educativa, competenze relazionali, riflessività.

Abstract

Educating means to accomplish a challenge that puts at the same time different degrees of complexity and difficulty. Evidently, the competences and professionalism of educators who operates in the contemporary socio-cultural complexity must have characteristics of a specialization to permit to put the emergency "in system" in any way, not being it an occasional event to manage but a condition of the work context. Starting from these premises, the paper aims to highlight the centrality that the educators' professional training assumes in constructing transversal skills, in the proposal of a phenomenological perspective of education focused on the subjective value of experience and sense making.

Keywords: phenomenology, professional training, educational relationship, relational skills, reflexivity.

¹ Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope".

Premesse

La costruzione di una professionalità educativa avvertita e competente fa riferimento ad aspetti estremamente complessi che richiamano in misura significativa la dimensione dell'*essere-in-relazione*. In tal senso, ciò che rende un educatore all'altezza del proprio compito deriva dal riconoscimento della fluidità delle zone d'ombra che si celano negli interstizi meno visibili, coinvolti nello scambio tra persone (Iori, Bruzzone, 2018).

Il punto centrale della questione riguarda, quindi, l'assunzione di consapevolezza circa il fatto che il mestiere di educatore sia un *mestiere sociale*; un mestiere che implica cioè delle profonde capacità nella gestione relazionale, nell'interpretazione e nella conoscenza di sé e dell'altro e, di conseguenza, nell'espressione di un tenore comunicativo consapevolmente regolato ed efficace. In altri termini, l'ambito della professione educativa costituisce un terreno di lavoro nel quale le dimensioni implicite di sé e del contesto costituiscono elementi determinanti nel prefigurare il *fare lavorativo concreto*, nonché forme di influenza che sagomano tacitamente le rappresentazioni del ruolo e del contesto professionale e che dirigono l'agire in termini di valutazioni, scelte, comportamenti: il modo di immaginarsi professionisti dell'educazione "crea" il proprio essere educatori; così come il modo di immaginare i destinatari del proprio agito professionale "crea" i destinatari stessi.

Il riferimento a tali dinamiche tacite richiama, dunque, il tema della *consapevolezza di sé* nel mostrare la quota di incidenza che rappresentazioni e aspettative personali hanno nel prefigurare le condizioni della relazione educativa e, quindi, i *destini formativi* che da essa derivano. Questo tipo di acquisizione sul mestiere educativo è l'espressione di una precisa cultura della formazione che costituisce il margine più avvertito e avanzato della riflessione pedagogica.

Tuttavia, la cultura di senso comune, ma anche la cultura più largamente diffusa all'interno delle istituzioni educative, ancora non mostra di aver recepito questo particolare approccio, malgrado le criticità emergenti degli ultimi anni; criticità che, mostrando un sistema educativo in crisi nell'esprimere ruoli e funzioni che appaiano realmente in grado di prefigurare *setting* relazionali *adeguati ai tempi*, dovrebbero invece indirizzare le istituzioni educative stesse verso una *approfondita ri-tematizzazione* delle istanze contemporanee della relazione educativa stessa alla luce del confronto tra i bisogni formativi emergenti, i conflitti sociali e generazionali e la continua riconfigurazione dei modelli culturali e di conoscenza (Bellini, 2018).

Il recupero di un pieno riconoscimento dell'*autorevolezza del sapere* – e di chi detiene e veicola il sapere tramite l'espressione di competenze educative adeguate – appare una questione centrale dei nostri tempi (Nichols, 2017, trad. it. 2019). In tal senso, la rivalorizzazione del ruolo professionale dell'educatore socio-pedagogico necessita di una ridiscussione, tanto della sua fisionomia, volta a individuarne e a promuoverne le dimensioni essenziali che la caratterizzano (Iori, 2018), quanto delle condizioni e delle percorrenze che ne sanciscono il ruolo e l'autorevolezza: «riaggiornare il proprio essere autorevole è dunque una nuova responsabilità, anche per evitare le tentazioni di fuga o abdicazioni del compito adulto» (Barnao, Fortin, 2009, p. 10).

Il processo educativo si effettua in un ambiente che, oggi più che mai, è fortemente caratterizzato dalla fluidità sociale e culturale, a tal punto da ridefinire il senso e il valore dell'esperienza stessa dell'educare (Aprile, a cura di, 2012); pertanto, la competenza centrale che delimita l'agito professionale di chi educa richiede la costruzione di un piano comune delle finalità tra educatore ed educando, che si esprime nella *socializzazione* e che assume come scopo fondamentale la creazione di *relazioni interpersonali significative* (Bruzzone, 2016). La qualità della relazione è, in tal senso, una prerogativa essenziale del lavoro formativo, poiché costituisce il fondamento di quell'interrogazione fondamentale che coinvolge ogni soggetto implicato nell'impegno del *dialogo*, come categoria reggente di un incontro educativo fondato sul riconoscimento, sulla consegna, sull'attenzione (Bellingeri, 2015).

Una formazione che abbia come obiettivo primario lo sviluppo di una personalità globale deve, dunque, necessariamente assumere la *competenza* nella gestione della *relazione educativa* come aspetto centrale (Mari, 2019).

In questa prospettiva, prefigurare una formazione professionale degli educatori all'altezza delle complessità che il mestiere educativo determina implica che, sul versante progettuale e metodologico, si focalizzi l'attenzione non sul problema dell'educando come *dato oggettivo*, ma sulla *soggettività dell'educatore* che dialoga con la *soggettività dell'educando*, ovvero sulle problematiche, sui pensieri, sulle condizioni che costituiscono le variabili nascoste che tacitamente influenzano e dirigono la relazione stessa e, di conseguenza, l'agito professionale. Appare, dunque, opportuno mettere in luce le aspettative, le convinzioni, i pregiudizi, le credenze che orientano tale *creazione*; attivando percorsi di riflessione intorno a quell'insieme di saperi che in letteratura viene definito *implicito*, il quale difatti determina inconsapevolmente l'esito delle

nostre relazioni sociali. Insieme di saperi che diviene pertanto l'oggetto di una ricerca educativa attiva, la quale assume al contempo la valenza di un processo formativo per la maturazione di competenze professionali dell'educatore *adeguate ai tempi*.

1. *Il ruolo del sapere implicito*

Il sapere implicito è quel tipo di sapere prodotto, condiviso e interiorizzato nelle relazioni quotidiane che a livello *tacito* assume il valore di teoria di sfondo per l'azione. Nell'interagire con gli altri, ognuno di noi è influenzato da questa forma di sapere, la quale esprime una visione del mondo e delle precise aspettative nei confronti della realtà (Bruner, 1996, trad. it. 2001). Esso costituisce, dunque, una sorta di *filtro* che ognuno utilizza inconsapevolmente e che si esprime attraverso pregiudizi, convinzioni, credenze, le quali, pur non essendo state mai verificate concretamente nella realtà, vengono date per vere per il solo fatto di essere *in uso* nell'ambito del quotidiano.

Il sapere implicito è, in tal senso, un sapere *sotto-banco* (Massa, Cerioli, 1999), il quale, pur non essendo mai stato sottoposto ad analisi circa la validità che esprime, è stratificato nella memoria collettiva (senso comune) e personale (Moscovici, 1984, trad. it. 1989). In ragione di ciò, il sapere implicito rappresenta un elemento perdurante nel definire universi di senso e direzioni di vita, esercitando un forte grado di controllo sul presente, grazie al potere descrittivo e interpretativo costruito nel passato. Tale sapere assurge, quindi, a sistema di classificazione e a repertorio di immagini e di descrizioni, il quale supera i limiti dell'informazione disponibile, divenendo una sorta di ambiente reale costituito da realtà incontestabili: il sapere implicito conferma se stesso, pregiudicando, condizionando, determinando gli esiti delle interpretazioni e delle relazioni con l'altro, "creando l'altro" secondo le immagini che detiene.

Le rappresentazioni che gli individui hanno di sé stessi e delle cose del mondo non sono, quindi, il prodotto di un modo di pensare, ma è il modo di pensare una diretta conseguenza delle rappresentazioni di cui si dispone. Le elaborazioni, i confronti e le rielaborazioni prodotte dagli individui nell'agito quotidiano sono, dunque, guidate da questo sapere informale che, in ragione di tale informalità, diviene particolarmente potente nel guidare pensieri e azioni; in virtù di una sorta di *invisibilità*, che è data dal fatto che esso sia posto in uso in maniera "automatica", tale sapere non viene tendenzialmente mai messo in discussione: *non si*

verifica la bontà degli occhiali che indossiamo se non sappiamo di indossarli (Lo Presti, 2010).

Il sapere implicito è, pertanto, oggetto di fondamentale interesse per una formazione della professione educativa rivolta alla maturazione di competenze relazionali e autocritiche.

In particolare, è la declinazione personale del sapere implicito che costituisce in questa sede l'oggetto di maggiore attenzione. Il *sapere personale* è una forma particolare di sapere implicito che si costruisce attraverso i vissuti di sé e degli altri. I modi in cui una persona conosce, il tipo e la qualità della sua conoscenza dipendono dalla sua storia personale, da ciò che egli ha vissuto e da come lo ha vissuto. In altri termini, è possibile dire che siamo persone diverse perché “viviamo” e “sappiamo” cose diverse (Dallari, 2000), uniche e singolari, legate cioè alla unicità e alla singolarità dell'esperienza di vita (De Mennato, 2003).

Il sapere personale si costruisce e risiede, quindi, nella nostra storia e nella nostra quotidianità e incide in maniera determinante sulle forme del sapere in generale e sui modi di essere e di agire. Esso, come forma personale del sapere implicito, produce ugualmente sistemi di interpretazione che contengono aspettative nei riguardi di se stessi, degli altri e dell'esperienza in genere, determinando percorsi di valutazione e di scelta e, al contempo, traiettorie esistenziali; si tratta, cioè, di una costruzione attiva, realizzata nel corso della singolarità della propria esperienza, che ha un ruolo fondativo per l'identità e che attribuisce un valore qualitativo e intenzionale/direzionale all'esperienza stessa.

La vita delle persone si costruisce attraverso una serie di passaggi fondamentali, cambiamenti che, definendo un *prima* e un *dopo*, segnano i percorsi di crescita degli individui. Questi passaggi e cambiamenti (scelte personali, esperienze di lavoro, esperienze di morte o di malattia, esperienza ludiche, ecc.) determinano e ri-determinano l'adesione a valori di riferimento in trasformazione, i quali indirizzano le persone, di volta in volta, verso diversi *scopi vitali* (Demetrio, 1996), modi di essere e di pensare. La trasformazione di tali valori è legata, quindi, ai passaggi, ai momenti di transizione, i quali equivalgono a una scomposizione e ricomposizione del sapere personale che costruisce il sé (Lo Presti, 2005) e che, pertanto, lo guida nell'azione; esiste, dunque, una relazione estremamente significativa tra i modi di pensare e interpretare sé stessi e il mondo e l'idea che gli individui costruiscono circa gli altri.

In tal senso, ogni individuo è *spinto* a ritenere che la realtà in cui vive sia *la realtà* e non solo una semplice versione di essa. Tale aspetto deriva da un bisogno di adattamento che è direttamente responsabile delle

costruzioni, classificazioni, categorizzazioni, senza le quali l'ambiente circostante apparirebbe intollerabilmente misterioso e incomprensibile. Il sapere funge, quindi, da strumento di costruzione e di coesione attraverso cui comprendiamo noi stessi e il mondo e ci orientiamo in esso. Senza strumenti di comprensione e senza la fiducia in essi non è possibile capire e agire l'esperienza. Allo stesso modo, il sapere ci vincola all'interno delle visioni (di noi stessi e del mondo) che detiene e, quindi, ci *obbliga* all'interno di percorsi che sono dati dalle prospettive e dai sistemi di significato che, come strutture previsionali del *possibile*, orientano implicitamente le nostre scelte, percorrenze, ambizioni, volontà, comportamenti. Il modo in cui entriamo in relazione con gli altri, il modo in cui ci comportiamo nei loro confronti sfugge, quindi, a una analisi approfondita di ciò che essi realmente e profondamente sono ed è, piuttosto, guidato da una presunta verità interpretativa di tipo classificatorio che, senza che ce ne rendiamo conto, ci suggerisce un punto di vista attraverso cui giudicare l'altro: *l'errore veramente grave è l'errore che non si sa di aver commesso, poiché non è possibile riparare ad esso ed evitare di commetterlo di nuovo*.

L'elemento da porre in luce è, dunque, che ogni comportamento, per essere realmente compreso, non può essere semplicemente classificato a partire dall'uso inconsapevole delle proprie categorie di giudizio (sapere implicito), ma deve sempre essere considerato come la parte di un tutto complesso e originale: il soggetto. In altri termini, per comprendere realmente il senso del comportamento di un soggetto destinatario di un'azione educativa, generando di conseguenza azioni di risposta adeguate a esso e dunque efficaci professionalmente, bisogna cogliere il significato racchiuso nel frammento di vita che esprime, reimmergendolo nella configurazione globale cui appartiene: «è solo alla luce del "tutto" che la "parte" diventa intellegibile, è solo il ragazzo difficile, visto nella sua globalità, che può fornirci gli indizi per cogliere il senso del suo comportamento» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 93).

L'errore più incisivo che un educatore può compiere nella gestione della relazione è, quindi, racchiuso nel produrre interpretazioni e giudizi che tendenzialmente mai tengono conto di questa "soggettività", di questo tutto; poiché la modalità tendenzialmente più comune, come chiarito, è quella di valutare l'altro inserendolo in "categorie sociali interiorizzate" che fanno riferimento a saperi erroneamente giudicati oggettivi, rispetto ai quali non è mai stata avanzata una riflessione critica, ma che vengono dati per scontati a partire da una loro presenza e condivisione all'interno di orizzonti comuni di senso.

Negli interstizi di queste dinamiche tacite trova spazio la dimensione affettivo-emozionale che, in maniera trasversale, interviene sempre nel guidare le valutazioni e le interpretazioni dell'altro da noi; si tratta di una dimensione dal valore intuitivo che si lega a un «pensiero lento» (Kahneman, 2011, trad. it. 2017, *passim*), il quale il più delle volte commette fatali errori nel determinare le decisioni e le scelte operate all'interno di condizioni specifiche che nell'immediato richiedono un nostro giudizio, come, ad esempio, può essere per un educatore la gestione del proprio modo di comunicare e di entrare in relazione.

In altre parole, ciò che in maniera determinante condiziona e dirige lo scambio con l'altro è tutto il sistema di intuizioni, pregiudizi, convinzioni implicite, emozioni che, intrecciato in un groviglio indistinguibile di variabili, sono alla base del complesso processo psicologico e sociale che si mette in moto ogniqualvolta siamo coinvolti in una relazione e, ancor più, quando questa relazione ci vede coinvolti come educatori e, quindi, indirizzati allo svolgimento di un compito professionale. Il rilievo critico risiede allora nell'acquisizione che

il senso oggettivo è costruito dall'osservatore e rischia di non corrispondere, di non essere adeguato al senso "soggettivo", ossia a quel nesso che il soggetto sente significativo per lui. Non si tratta di negare qualsiasi validità all'attribuzione di un significato condiviso circa determinati comportamenti sociali, si tratta di recuperare quel "postulato dell'adeguatezza" (Schutz, 1974) in base al quale ogni diagnosi, ogni interpretazione di un comportamento sociale (o antisociale) proposta da un osservatore, deve essere compatibile con quella proposta da chi quel comportamento ha prodotto. Rinunciare all'adeguatezza, rinunciare ad una negoziazione continua tra senso oggettivo e senso soggettivo significa rischiare la costruzione di mondi fittizi, impalcature esplicative e affabulazioni interpretative che non hanno alcuna presa sul reale (Bertolini, Caronia, p. 40).

Certamente, potremmo aggiungere, si tratta di affabulazioni rassicuranti. Tuttavia, quel senso di sicurezza, garantito da una spiegazione soddisfacente di un evento o di un comportamento, diviene solo un *escamotage* che, pur ponendo l'educatore-osservatore in una illusoria sensazione di sicurezza, allo stesso modo lo relega nella prerogativa dell'errore continuo e sistematico, poiché egli ha rinunciato a vedere la realtà del soggetto, la sua verità, in funzione di una rassicurante convinzione di competenza nel sapere affrontare, comprendere e gestire le problematiche che gli si presentano nel corso della propria esperienza professionale; problematiche che scaturiscono dall'utilizzo di categorie di giudizio falsamente oggettive, che negano la verità del soggetto e allontanano dalla reale ri-

soluzione dei problemi. All'inquietudine del dubbio e della ricerca della soggettività, si preferisce la rassicurante certezza di fittizie oggettività; al rischio di porsi domande, si antepone la rassicurazione delle risposte già date e le risposte già date vincolano ineluttabilmente la realtà a esiti predeterminati. In tal senso, la mancata competenza critico-riflessiva di un educatore può determinare tacitamente il *destino* del proprio operato.

Proporre interpretazioni e formule esplicative predeterminate e non orientate agli attori significa dunque rischiare il fallimento dell'azione educativa (*Ibidem*). L'origine relazionale del soggetto e del mondo implica, invece,

una presa di distanza da ogni possibile interpretazione oggettivistica o idealistica: il soggetto non è il risultato di una serie di forze e urti di un mondo naturale [...]. Il mondo naturale offre dei pre-testi sulle cui suggestioni ed entro i cui vincoli il soggetto costruisce dei testi, ossia delle rappresentazioni sensate del mondo, nella cui costruzione il soggetto, il suo sistema di rilevanza, il suo modo di cogliere le tracce di senso nel mondo, sono fortemente implicati (ivi, p. 41).

Un processo formativo e auto-formativo finalizzato alla costruzione di competenze adeguate alla complessità del contesto educativo si concentra, quindi, sul *disvelamento* delle rappresentazioni di sé e della realtà. Gli individui definiscono *naturalmente* il proprio agire professionale in riferimento al riconoscimento e all'interiorizzazione delle norme e dei valori storicamente e tradizionalmente determinati all'interno del proprio contesto professionale (*sociale e culturale*) in maniera del tutto *automatica e naturale*; l'utilizzo di categorie sociali astratte socialmente costruite (Turner, 1982, trad. it. 1997) e interiorizzate consente di realizzare una idea di sé e degli altri e, pertanto, esso costituisce la già citata matrice *rassicurante* dell'esperienza, il metro di giudizio, l'elemento di paragone, il modello tramite cui operare un raffronto con informazioni provenienti dall'esperienza.

Tuttavia, la professione educativa necessita, in prima istanza, che le impalcature sovrastrutturali del pensiero su cui si ergono certezza e sicurezza vengano demolite, tramite la scelta "rischiosa" di guardarsi dentro, la scelta di guardare al proprio ruolo in profondità. Ciò è il risultato della capacità di transitare da un atteggiamento *naturale* (meccanico, miope, inconsapevole) verso un atteggiamento *filosofico* (organico, critico, consapevole), costruendo ovvero una *vigilanza epistemica* (Caronia, 2011) che non è solo competenza metacognitiva, ma possibilità di dubitare delle nostre premesse di conoscenza, cioè di applicare metodicamente

e sistematicamente l'esercizio del dubbio come strategia di dialogo con noi stessi e con il reale.

La chiave di volta è, quindi, l'*autoconsapevolezza*, che consente di includere la pluralità e la frammentarietà dell'esperienza formativa personale in una idea critica del sé professionale:

una riflessione sotto forma dialogica delle emozioni, dei desideri e delle aspettative che hanno influenzato comportamenti e relazioni agiti in modo automatico può essere estremamente utile non solo per modularle e renderle più flessibili, ma anche per migliorare le capacità di ascolto empatico (Fratini, 2011, p. XXVIII).

Si tratta di sviluppare un atteggiamento riflessivo che permette di scoprire il ruolo del *mondo interno* e la dialettica che esso articola con il *mondo esterno* nella costruzione delle motivazioni che stanno dietro ai comportamenti. Questa possibilità costituisce il fondamento per lo sviluppo di una relazione che, orientata dalla consapevolezza, si pone in grado di instaurare rapporti finalizzati alla sintonizzazione affettiva e cognitiva, anche e soprattutto in circostanze caratterizzate da emozioni controverse e problematicità, così come spesso si pongono i contesti educativi (Mannese, Visconti, Cirillo, 2017).

2. La formazione critico-riflessiva dell'educatore

Lo scopo di una formazione degli educatori di matrice critico-riflessiva è, quindi, quello di infrangere la separazione tra sapere esplicito e implicito. Un modo possibile per rendere l'agito professionale un agito efficace e consapevole è, cioè, quello di attivare processi di de-costruzione del sapere implicito che, automaticamente e acriticamente, governa le scelte professionali. Questo processo ha l'obiettivo di ri-costruire criticamente una *ratio* dell'agire professionale, cioè una sua *epistemologia* (De Mennato, 2003), ri-definendo lo sfondo del nostro modo di operare e risanando il rapporto tra teoria e pratica, laddove la teoria non sia più costituita da un sapere poco chiaro, noto e condiviso, ma divenga un elemento preciso e riconoscibile, consapevolmente scelto, per produrre gli esiti comportamentali criticamente ritenuti più adeguati a esprimere i compiti di una data professione.

Sapere da quali punti di vista è guidato l'agire professionale consente sia di chiarire la misura attraverso cui possiamo ritenere di essere ade-

guati o meno nell'espressione della professione stessa, sia di trovare delle modalità per intervenire criticamente e riflessivamente sull'agito professionale stesso, modificandolo in corso d'opera. Essere educatori implica, dunque, la capacità di riflettere costantemente sul perché dei propri modi di intervenire, sui sistemi di sapere che guidano implicitamente i criteri interpretativi e le scelte operative; implica l'essere in grado di ridefinire la propria professionalità, evitando le facili scorciatoie prodotte da una adesione acritica a modelli convenzionali che descrivono il proprio lavoro secondo logiche tacitamente acquisite, mettendo, cioè, sistematicamente in discussione tali logiche alla luce di una analisi rigorosa del sé, dei contesti e delle situazioni in cui si opera e dei sistemi di sapere posti in gioco nella definizione di tali contesti e situazioni.

L'oggetto dell'intero processo è, quindi, il *sapere*; in particolare quel tipo di sapere o, come abbiamo meglio specificato, sistema di saperi che, a nostra insaputa, regola, vincola e governa il modo in cui, all'interno di un dato contesto professionale, vediamo noi stessi e gli altri, realizzando azioni e comportamenti. L'obiettivo formativo è, dunque, quello di intervenire sui sistemi di sapere (implicito e personale), tramite processi di controllo e di *validazione*; processi che siano cioè in grado di esercitare una sorta di verifica della validità di una prospettiva di significato in riferimento agli esiti che essa determina e alla corrispondenza di questi con condizioni emerse dal confronto con la realtà del soggetto/interlocutore.

In tal senso, la decostruzione e la validazione dei sistemi di sapere, posti allo sfondo di quei contesti sociali che assumono un valore dominante nell'esperienza di vita, implicano necessariamente una *ricorsività della riflessione* che va dal piano individuale a quello collettivo e comunitario, nell'idea che la costruzione della competenza critico-riflessiva e relazionale del professionista dell'educazione debba risultare da un processo di co-costruzione e ri-costruzione, tramite un esercizio critico-riflessivo che si estende alla dimensione sociale. La ridiscussione dei saperi taciti richiede, in altri termini, che una importante variabile progettuale e metodologica della formazione professionale si attesti anche sulla possibilità di confutare, validare e riorganizzare le regole e i vincoli custoditi sia nella tradizione storico-sociale della professione sia nelle interpretazioni e reinterpretazioni di tale tradizione connesse a nuove istanze e a particolari contingenze storiche, sociali e culturali di natura locale.

L'appartenenza a un sistema sociale, economico e culturale corrisponde, dunque, a una collocazione rispetto all'orizzonte dei saperi; essa, determinando sistemi di aspettative e di azione definiti come vincoli imprescindibili all'interno dei contesti professionali di riferimento,

implica i modi in cui i soggetti agiscono la propria professione (Camerucci, 2019). La capacità di riflettere costantemente sul perché dei propri modi di agire la professione richiede, pertanto, un confronto/dialogo con i sistemi collettivi di sapere, promuovendo un'analisi critica della storia personale che si arricchisce e diviene trasformativa attraverso una dimensione di scambio e di interazione con gli altri, in un'ottica di rete che mira a realizzare un "accordo d'uso" dei significati di sé e dell'altro.

Il presupposto epistemologico su cui si fonda la progettazione di una formazione così concepita assume una sostanziale coincidenza tra scientificità e fondazione fattuale (Lumbelli, 1995), esprimendo, in tal senso, la volontà di sviluppare l'intervento formativo e di ricerca con lo sforzo di vedere la teoria nella pratica e la pratica nella teoria, particolarizzando la prima e generalizzando la seconda (Leinhardt, Beck, Stainton, 1994).

Nel vincolo stabilito tra teoria e strategie d'azione si esprime una duplice intenzione: da una parte, fare riferimento a problemi effettivamente percepiti come significativi ed emergenti nella pratica professionale; dall'altra, rendere l'intervento *rilevante*, attraverso il ricorso a una specifica metodologia da utilizzare nel tentativo di produrre processi di innovazione e di cambiamento delle pratiche formative e professionali.

Il riconoscimento e il rispetto del vincolo prodotto dalla scelta di uno specifico sistema teorico nei confronti dell'azione costituisce, in tal senso, un criterio di scientificità fondamentale (De Landsheere, 1970, trad. it. 1973); le scelte e le azioni che descrivono l'intervento assumono il senso di un percorso di ricerca auto-riflessiva nel riferimento costante alla teoria. Ogni passaggio o fase operativa trova necessariamente una sua giustificazione nel ricorso a uno o più livelli prospettici, presenti nel modello interpretativo delineato per la comprensione e la descrizione dei processi formativi che interessano l'individuo e la sua identità professionale.

Il rapporto sistematico tra argomentazione razionale, opzioni di metodo e constatazione fattuale guida, pertanto, la descrizione del piano d'azione e la discussione dei fatti concreti, evidenziando la circolarità virtuosa teoria/azione/teoria presente nelle implicazioni operative e metodologiche del processo educativo: si tratta, in questo senso, di porre a confronto e in dialogo «le astrazioni suggerite dalla teoria» (Orefice, 2006, *passim*) con la realtà effettiva, su cui impatta il «problema educativo originario» (*Ibidem*). Di qui, l'opzione per uno sviluppo che, nell'identificazione dei passaggi metodologici e operativi che lo definiscono come intervento formativo, realizzi un costante rimando allo sfondo teorico che sostiene e orienta le opzioni pedagogiche in una dimensione individuale e di gruppo.

3. *Costruire competenze critico-relazionali*

Lo sfondo teorico assunto si riferisce sostanzialmente, come chiarito, alla descrizione del rapporto tra saperi e agire professionale. Tale sfondo trova una traduzione all'interno di un'azione specifica che individua nell'*intenzionalità trasformativa* la propria dimensione pedagogica; l'assunzione dell'acquisizione di fondo, secondo cui i saperi costruiscono le identità e i modi in cui esse si esprimono e agiscono nei contesti professionali, delimita, in tal senso, gli spazi possibili entro cui costruire un percorso orientato da una epistemologia pedagogica.

D'altra parte, la Pedagogia, inscritta nel *macroparadigma della complessità*, si riferisce a molteplici campi del sapere e a una pluralità di modelli critici e costruttivi; il sapere pedagogico non si presenta come un sapere univoco e compatto, riconducibile a criteri uniformi o procedurali, ma sempre più come un sapere composito e non lineare, che riguarda la capacità della Pedagogia di assumere un *habitus* di riflessione regolativa sulla teoria e sulla prassi del processo formativo (De Mennato, 1999). L'approccio epistemologico prescelto privilegia, pertanto, questa valenza dialettica e argomentativa propria della Pedagogia, esprimendola nel confronto tra quest'ultima e le teorie che descrivono il rapporto tra saperi impliciti e comportamenti, nel tentativo di definire un punto di vista regolativo, che guidi una pratica significativamente orientata come azione intenzionalmente trasformativa e, dunque, formativa, circa il tema della gestione critica e competente dell'agire professionale nell'ambito del lavoro educativo.

La riflessione sul tema dei saperi impliciti, come elemento chiave di influenza sui modelli e sulle pratiche professionali, apre spazi di educabilità utili alla costruzione di un progetto professionale; tale riflessione costituisce, in altri termini, il luogo e il momento che sostengono la possibilità di re-interpretare la realtà degli agiti professionali, intervenendo su essi.

Il rapporto tra *sistemi del sapere implicito* e *agiti professionali* diviene, cioè, presupposto teorico-epistemologico e obiettivo formativo: da una parte, infatti, assumiamo tale rapporto come "fatto formativo" che determina un "fatto sociale" e, dall'altra, intendiamo costruire itinerari educativi orientati intenzionalmente allo scopo di gestire tale rapporto. Individuare, nell'influenza implicita dei sistemi di sapere, il problema epistemologico al centro del piano teorico della formazione professionale conduce, quindi, a circoscrivere il bisogno formativo stesso in ambito professionale: l'espressione dell'agito professionale nei contesti di lavoro concentrati sulla relazione sfugge tendenzialmente all'esercizio di una critica consapevole delle ragioni che lo determinano.

D'altro canto, l'idea che il modo di agire e di entrare in relazione con gli altri sia prodotto proprio dal riferimento a un sistema di saperi rende possibile rintracciare una modalità di gestione critica intra e inter-personale del proprio agito nella esplicitazione e ricostruzione consapevole di tale sistema; ciò equivale alla possibilità di assumere un ruolo attivo nei processi di costruzione del sé professionale. La formazione critica dell'educatore si sviluppa, quindi, considerando sia l'aspetto fenomenico del problema dell'agire professionale, come problema connesso alla natura e alla qualità dei saperi impliciti che lo determinano, sia le possibilità che derivano dal *disvelamento* dei saperi impliciti. In altri termini, se il problema è l'aspetto pervasivo dei saperi impliciti all'interno della vita professionale, una possibile strategia d'intervento riguarda l'attivazione di una consapevolezza circa la dimensione critica e costruttiva di tali saperi, la quale consente di intervenire, a livello formativo e progettuale, sul sé professionale. La costruzione dei passaggi procedurali e metodologici che compongono una formazione così concepita intende, quindi, sostenere gli educatori in formazione nella capacità di leggere i saperi come oggetti culturali su cui esprimere una riflessione, una valutazione, una possibilità di azione costruttiva e trasformativa.

Lo scopo generale è, pertanto, quello di *vivere i saperi* come *criteri* alla base dei propri modi di pensare, di agire e di intrattenere relazioni sociali; i saperi divengono, secondo tale impostazione, ambito di intervento formativo attraverso l'acquisizione del *valore autoformativo* insito nella negoziazione e nella condivisione dei processi di costruzione della conoscenza. Tale impostazione esprime un particolare modo di intendere l'azione formativa stessa, come *ricerca di possibilità di azione* (Izzo, 1997), con una specifica intenzionalità trasformativa; in tal senso, si intende promuovere una attitudine all'esercizio riflessivo nella gestione della professione che si sostanzia nell'utilizzo di «metodi sistematici di ricerca, i quali, quando siano applicati a un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione e un controllo intelligente e meno confuso e abitudinario» (Dewey, 1929, trad. it. 1951, p. 2).

Questa via diviene premessa fondamentale dell'interpretazione e dell'azione, poiché realizza concrete possibilità metodologiche per il dialogo con la singolarità e con la soggettività.

4. *La gestione della relazione educativa*

Lo sviluppo di un'attitudine critica come competenza professionale degli educatori assume un valore di mediazione tra i processi decisionali

e operativi, che definiscono il proprio modo di agire la professione e le prospettive di significato che guidano tali processi (Kanizsa, 2007); tale valore consiste ancora nella possibilità di guardare al rapporto che ognuno di noi intrattiene con il mondo come funzione di interpretazioni personali in debito con orizzonti di sapere.

I modi personali di esprimere la propria professionalità descrivono un modo di essere in cui è presente una dinamica decisionale *emblematica* (Demetrio, 1997), che è lo specchio dei saperi frequentati dal soggetto. Il modo di pensare il proprio sé professionale è il risultato dei saperi che, costruendo permanenza e continuità all'interno di una storia, esprimono implicitamente il complesso dei valori, dei punti di vista e delle credenze – ma anche delle preoccupazioni e dei disagi – che determina il modo di pensare e di agire degli individui.

Rintracciare e ricostruire all'interno della propria storia professionale il processo *trasformativo* e generativo di saperi, che ha condotto e conduce un individuo a realizzare una certa idea di sé e della propria professione, implica generare una quota significativa di consapevolezza circa le ragioni del proprio agito professionale. La costruzione di competenze relazionali, finalizzate a guidare la propria esperienza professionale nei contesti educativi, si realizza dunque attraverso tre livelli di riflessione che segnano il mutare delle modalità di costruzione e di interpretazione dei significati riposti allo sfondo del proprio agire con l'altro.

A un primo livello, corrisponde la capacità di riconoscere le teorie presenti nel proprio orizzonte dei saperi come modello di descrizione e di interpretazione della realtà (*livello di individuazione del sistema di sapere*). A questo livello, si evidenzia la dinamica fondamentale per cui l'orizzonte dei saperi fornisce, anche e soprattutto a livello implicito, gli strumenti e le teorie strutturate e veicolate nelle relazioni sociali all'interno del proprio contesto di lavoro, le quali assumono tacitamente un valore paradigmatico.

A un secondo livello, i paradigmi che costituiscono la base dell'azione e dell'interazione in ambito professionale subiscono un processo di revisione e di validazione (*livello di analisi e di de-costruzione del sistema di saperi*), che consiste nell'interrogarsi sulla validità di una costruzione della realtà e sulle regole che la sostengono.

Al terzo livello di riflessione, viene attivato un processo di ricostruzione della conoscenza (*livello di ri-costruzione critica del sapere*) che, da oggettiva e acritica, diviene soggettiva, intersoggettiva e verificata: «per essere liberi, dobbiamo essere in grado di dare un nome alla nostra realtà, di sapere che è disgiunta da ciò che si dava per scontato, di parlare con la nostra voce» (Mezirow, 1991, trad. it. 2003, p. 11).

Questi livelli di riflessione hanno quindi lo scopo di intervenire sulle mentalità diffuse (Jervis, 1999), che rispecchiano i valori più ampi di una cultura professionale o di un contesto di lavoro, per identificare, da un lato, l'influenza di elementi macrosociali nella formazione individuale e, dall'altro, per consentire ai soggetti di divenire costruttori critici della propria versione di professionalità, attraverso un metodo di analisi che crea una coerenza tra idea della professione e azione professionale, dove quest'ultima costituisce il risultato di precise e consapevoli scelte prospettiche, valori e norme scaturite da processi di analisi di sé in dialogo con l'altro, del proprio ruolo professionale e del proprio contesto di lavoro.

Il passaggio ulteriore mira, quindi, a sollecitare un grado più profondo di conoscenza, attivando capacità di *meta-livello* di natura riflessiva e critica nei confronti del sapere condiviso; ciò significa favorire il confronto tra la conoscenza data convenzionalmente e acriticamente per "buona" e la *conoscenza critica* prodotta dal tentativo di interrogarsi e interrogare per la prima volta su tutto quanto attiene al proprio modo di pensare la professione, il sé e gli altri. Da tale confronto dovrebbe auspicabilmente scaturire la capacità di discostarsi dalle teorie e dai modelli di sapere tacitamente consolidati, per approdare a punti di vista nuovi e soprattutto maturati a partire dalla discussione circa la verifica della loro efficacia e adeguatezza.

Le *regole non scritte* plasmano la mente e i comportamenti, generando, pertanto, un processo circolare che conduce dalla vita di relazione alla costruzione dell'identità; la conoscenza e l'analisi di tale processo rimettono, tuttavia, in discussione il processo stesso, non tanto nelle forme del suo prodursi, le quali descrivono la dimensione sociale e culturale dei processi socio-cognitivi, quanto negli esiti che produce: approdare inconsapevolmente a una identità professionale è come non approdarvi; agire in riferimento alla propria identità, così come ognuno è portato a fare, diviene un'azione efficace, solo nel riconoscimento possibile e nella critica del sistema di saperi da cui tale identità è originata (Lo Presti, 2005).

La riflessione rappresenta, quindi, il mezzo principale per trarre significato dall'esperienza, consente di operare uno scarto tra la conoscenza personale e la conoscenza condivisa, oggettiva e impersonale, rendendo gli individui consapevoli del proprio ruolo attivo nella costruzione della realtà e rendendo più aperta e plurale l'influenza delle strutture sociali e culturali sulla vita del singolo: la riflessione è, pertanto, lo strumento principale che sostiene una forma di *autodirezione* nell'apprendimento e nella formazione (Striano, 2001).

La competenza, che si intende attivare e che sostiene il versante dell'esperienza dell'educare dedicato alla gestione efficace della relazione educativa, si riferisce, dunque, alla maturazione di un'attitudine riflessiva, la quale consente di *osservare sistematicamente in modo obiettivo la logica tradizionale con cui abbiamo interpretato l'esperienza professionale* «per riesaminare razionalmente la pretesa implicita di validità avanzata da uno schema di significato (o da una prospettiva di significato) mai messo in discussione in precedenza» (Mezirow, 1991, trad. it. 2003, p. 104). Ciò significa, in altri termini, essere in grado di *esprimere dubbi* su ciò che appare consolidato, ponendo in atto, di conseguenza, operazioni di verifica, di conferma o di disconferma, le quali possano approdare a una ricostruzione del significato, realizzata sullo sfondo di una posizione critica protesa al dialogo con la soggettività.

Questo processo di formazione professionale si struttura, cioè, su un bisogno di crescita e di apprendimento che si sostanzia nella possibilità di trasformare i sistemi e le prospettive di significato legate al contesto dell'intervento; tale possibilità implica una trasformazione dei modi in cui viene interpretato il proprio ruolo professionale e, dunque, un passaggio alla consapevolezza circa sé stessi, che si concretizza, a sua volta, in un consolidamento di un'attitudine all'apprendimento riflessivo per l'azione riflessiva. In tal senso, la formazione professionale si qualifica quale processo intenzionale che guida l'individuo nella costruzione del sé e del contesto di lavoro come rappresentazione intersoggettiva costruita attivamente e criticamente.

Lo sviluppo della *competenza riflessiva* nell'ambito della professione educativa costituisce, allora, il fondamento per la maturazione di una "sensibilità" che non si realizza acquisendo conoscenze e metodi standardizzati. Questi ultimi non appaiono adeguati o sufficienti poiché non sono in grado di esprimere, nella loro fissità e oggettività, la funzione all'origine della capacità di interpretare e affrontare in maniera originale, inedita, situata, le situazioni critiche, emergenti all'interno di contesti educativi, caratterizzati per definizione da *difformità*.

La formazione alla competenza riflessiva non può, infatti, seguire una strategia educativa orientata solo sul trasferimento e l'interiorizzazione di conoscenza, ma deve maturare attraverso l'integrazione di modelli di conoscenza che prevedono l'esercizio d'uso del dubbio, come strategia sistematica: non è, cioè, solo acquisendo conoscenze e procedure che maturano le competenze adeguate alla gestione della relazione educativa, ma è necessario che si integrino nella formazione delle continue sollecitazioni rispetto alla possibilità di mettersi in discussione, metten-

do allo stesso modo “in crisi” i fondamenti taciti del sapere personale e professionale (implicito e esplicito) che inconsapevolmente orienta il rapporto tra il professionista e il proprio agito professionale.

Il lavoro educativo, poiché si riferisce a un contesto applicativo caratterizzato da difformità e da variabilità, realizza un tale orizzonte di imprevedibilità rispetto al quale non è possibile ritenere, oggi più che mai, di utilizzare conoscenze, procedure e regole dal valore assoluto: in educazione, la necessità non è quella di padroneggiare procedure, piuttosto quella di essere in grado di lavorare a partire da una “sensibilità” interpretativa che consenta, di volta in volta, di ricostruire scelte e direzioni all’interno di un dialogo critico e costante con i soggetti e con la situazione in cui si è immersi. Situazione che è composta sostanzialmente da persone e, dunque, dalle incontrollabili variabili interpretative e comunicative determinate da processi psicologici, socio-culturali ed emozionali in gioco.

Tutto ciò implica accogliere la dimensione viva e irriducibile dello spazio educativo, dato dall’essere in relazione come ambito specifico di crescita professionale e di ricerca scientifica, ambito che richiede appunto lo sviluppo di competenze che sono la risultanza di percorsi formativi e auto formativi lunghi e complessi, fondati sull’esercizio d’uso del dubbio e della riflessività, assumendo come oggetti privilegiati l’esperienza, il senso di sé, la soggettività altrui, i sistemi di sapere e di comunicazione, i processi cognitivi ed emozionali.

Riferimenti bibliografici

- Aprile B. (a cura di) (2012): *La relazione educativa nella post-modernità. Itinerari tra scienze, culture e sapienza*. Padova: EMP.
- Barnao C., Fortin D. (2009): *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Trento: Erickson.
- Bellingreri A. (2015): *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Bellini P.P. (2018): *Autorevolezza. La sfida della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P., Caronia L. (1993): *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Bruner J. (1996): *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2001.
- Bruzzone D. (2016): *L’esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

- Camerucci M. (2019): *La relazione educativa nella tradizione dei saperi*. Perugia: Morlacchi.
- Caronia L. (2011): *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Dallari M. (2000): *I saperi dell'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini e Associati.
- De Landsheere G. (1970): *Introduzione alla ricerca in educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1973.
- De Mennato P. (1999): *La scienza divide. Un itinerario di epistemologia pedagogica*. Catania: Librerie Cuecm.
- De Mennato P. (2003): *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini e Associati.
- Demetrio D. (1996): *Educazione degli adulti. Gli eventi e i simboli*. Milano: Cuem.
- Demetrio D. (1997): *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (1929): *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1951.
- Fratini C. (2011): *Prefazione*. In P. Orefice, A. Carullo, F. Calaprice (a cura di): *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Milano: CEDAM, pp. XIX- XXIX.
- Iori V. (2018): *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Iori V., Bruzzone D. (2018): *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Izzo D. (1997): *Manuale di pedagogia sociale*. Bologna: Clueb.
- Jervis G. (1999): *La conquista dell'identità. Essere se stessi, essere diversi*. Milano: Feltrinelli.
- Kahneman D. (2011): *Pensieri lenti e veloci*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2017.
- Kanizsa S. (2007): *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Mondadori.
- Leinhardt G., Beck I.L., Stainton C. (1994): *Teaching and learning in history*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Lo Presti F. (2005): *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lo Presti F. (2010): *I saperi nella costruzione dell'identità professionale*. In A. Cunti, F. Lo Presti, F. Sabatano (a cura di): *Le competenze relazionali in ambito sanitario. Per una formazione all'agire riflessivo*. Roma: Carocci.
- Lumbelli L. (1995): *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*. In E. Becchi, B. Verdecchi (a cura di): *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 101-133.
- Mannese E., Visconti E., Cirillo C. (2017): *Le relazioni empatiche nel contesto educativo e formativo. Scenari pedagogici*. Napoli: EdiSES.
- Mari G. (2019): *La relazione educativa*. Brescia: Scholé.

- Massa R., Cerioli L. (1999): *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Moscovici S. (1984): *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*. In S. Moscovici, R.M. Far (a cura di): *Rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino, 1989, pp. 23-94.
- Nichols T. (2017): *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*. Trad. it. Roma: GEDI, 2019.
- Orefice P. (2006): *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratica* (2 voll.). Napoli: Liguori.
- Schutz A. (1932): *La fenomenologia del mondo sociale*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1974.
- Striano M. (2001): *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Turner J.C. (1982): *Verso una ridefinizione cognitivista del gruppo sociale*. Trad. it. in V. Ugazio (a cura di): *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*. Milano: FrancoAngeli, 1997, pp. 169-198.

La relazione educativa nella ricerca e nella formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione

Rossana Adele Rossi¹

Abstract

Il contributo è focalizzato sugli obiettivi formativi dei Corsi di Laurea L-19 che il professionista dell'educazione e della formazione deve acquisire, in particolare in termini di conoscenze e competenze relazionali e comunicative in funzione dei risultati di apprendimento. Un secondo oggetto è costituito dalla ricostruzione storico pedagogica su cui si innestano le attuali concezioni del rapporto educativo e dei fondamenti epistemologici delle conoscenze e competenze relazionali e comunicative in funzione della formazione dei formatori. I momenti più significativi della fondazione pedagogica del rapporto educatore-allievo e di una riflessione pedagogica legata strettamente alla riflessività filosofica si pongono come elementi centrali del *core curriculum* del Corso di Laurea L-19. A questo proposito i nodi teorici fondamentali sono gli studi che hanno evidenziato il carattere ideologico dell'educazione e quello conformativo della relazione educatore-allievo. Gli studi menzionati, letti anche attraverso le trasformazioni della Pedagogia da sapere unitario a sapere al plurale, ci permettono di evidenziare, in un terzo momento, la tensione verso l'esigenza del rapporto tra le Scienze pedagogiche e le altre Scienze, anche quelle a carattere empirico sperimentale. La relazione educativa, infatti è uno dei temi di snodo di molteplici ricerche su saperi, non solo di quelli umanistici, ma anche e soprattutto di quelli scientifici. È in questo scenario che il contributo cerca di fare affiorare il senso della relazione educativa nella direzione della formazione di un soggetto che vive in un'epoca caratterizzata dalla rarefazione dei rapporti umani e dalla forte affermazione delle tecnologie.

Parole chiave: relazione educativa, *learning outcomes*, Filosofia dell'educazione, formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione, conoscenze e competenze.

Abstract

The contribution is focused on educational goals of L-19-Degree courses that the education professional must acquire in terms of relational and communicative knowledge and skills according to the learning outcomes. A second object is the historical peda-

¹ Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Culture, Educazione e Società dell'Università della Calabria (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.*).

gological reconstruction on which the current conceptions of the educational relationship and the epistemological foundations of relational and communicative knowledge and skills are based on the training of trainers. The most significant moments of the pedagogical foundation of the student-educator relationship, and of a pedagogical reflection closely linked to philosophical reflexivity, are central elements of the core curriculum of L-19-Degree courses. In this regard, the fundamental theoretical issues are the studies that have highlighted the ideological character of education and the conformative nature of the student-educator relationship. The abovementioned studies, also read through the transformations of Pedagogy from unitary knowledge to plural knowledge, allow us to highlight, in a third moment, the tension towards the need for the relationship between the Pedagogical sciences and the other Sciences, even those with a character experimental empirical. The educational report is in fact one of the themes of knotting multiple researches on knowledge, not only of the humanities, but also and above all of the scientific ones. It is in this scenario that the contribution seeks to bring out the sense of the educational relationship in the direction of the formation of a subject who lives in an era characterized by the rarefaction of human relationships and the strong affirmation of technologies.

Keywords: educational relationship, learning outcomes, Philosophy of education, training of education and training professionals, knowledge and skills.

Introduzione

I fenomeni e i processi legati alla relazione umana impongono un'analisi puntuale dei fattori interconnessi alla relazione educativa, che suggeriscono una riflessione su un nodo teoretico alquanto complesso perché luogo di confronto tra molti saperi e soprattutto tra ricerche condotte talvolta con metodologie diversificate. La relazione, infatti, riguarda eventi e fenomeni problematici che preludono ad una analisi *pluri-* e *inter-disciplinare* e che richiedono l'uso di molte logiche investigative, da quella analitica e sperimentale a quella dialettica, critica e interpretativa, spesso afferenti a territori epistemologici lontani tra di loro.

Lo studioso impegnato a comprendere i diversi risvolti della relazione sa che sono possibili livelli di analisi molteplici nella consapevolezza di accostarsi a manifestazioni della natura, della persona, non riducibili ai processi conoscitivi. Sono eventi e processi implicati per la loro rilevanza dialettica, per i soggetti, per il contesto, per la ricchezza di segni, di codici, di linguaggi e di alfabeti che propongono una pluralità di campi disciplinari ed un uso spesso integrato di una molteplicità di metodologie (Burza, 2009). Il polimorfismo relazionale, implica, infatti, l'adozione di numerose prospettive di studio, si pensi all'Etologia, alla Biologia, alle Neuroscienze, e investe campi disciplinari come la Filosofia, l'Antropologia, la Sociologia, la Psicologia, la Psicolinguistica, la stessa Pedagogia,

interessata all'analisi del rapporto educativo a rilevante carattere comunicativo, e impegnata sul fronte di un progetto formativo destinato a misurarsi con una delle più complesse questioni culturali del nostro tempo, quella del passaggio della cultura del libro a quella della multimedialità e della comunicazione nel mondo digitalizzato.

Ne consegue che chiunque si occupi di relazione umana da una circostanziata ottica di studio, riconosce l'esigenza di dovere adottare i principi di legittimazione non solo all'interno del proprio discorso, ma anche alla luce della complessità e della pluralità delle prospettive. Nei processi relazionali agiscono gli uomini con le loro storie, con le loro ragioni. Cercare di capire e orientare questi processi significa cogliere, nel loro polimorfismo, nella loro magmaticità e vischiosità, il senso dell'agire delle persone e, soprattutto, l'orizzonte entro cui garantire un sempre più profondo bisogno di interazione e di comunità.

1. La relazione educativa come tema centrale di studio dei Corsi di Laurea L-19

Uno degli ambiti culturali a forte rilevanza interdisciplinare che rappresenta una forte struttura costitutiva per il professionista della formazione è la capacità di leggere e gestire la relazione educativa. Un nodo concettuale, la relazione educativa, che si prefigura come uno degli obiettivi trasversali delle diverse discipline di studio dei Corsi di Laurea L-19. Questo, non solo per il suo essere la relazione educativa un oggetto di studi polimorfo e complesso, non conoscibile ad un solo sapere, ma soprattutto per essere una delle centrali competenze del futuro occupazionale del professionista della formazione e uno dei *learning outcomes* attesi e imprescindibili.

I Descrittori di Dublino ricordano esplicitamente come da parte dei laureati sia necessario maturare abilità comunicative e relazionali che permettano una gestione delle relazioni e della comunicazione efficace nei diversi contesti di vita e lavorativi in cui il futuro professionista si troverà ad operare. Già il Processo di Bologna² che rappresenta l'aspetto più rilevante del lento percorso di innovazione del sistema universitario italiano sotto il triplice profilo del completamento dell'autonomia

² MIUR, D.M. n. 509/1999, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*. (GU Serie Generale n. 2 del 04-01-2000).

delle università, dell'innovazione e dell'istruzione universitaria e della convergenza del sistema italiano verso lo spazio europeo dell'istruzione superiore (Federighi, 2018), aveva sottolineato le dimensioni relazionali e comunicative come uno degli obiettivi fondamentali di tutti i Corsi di Studio. Parallelamente, proprio a partire dagli inizi degli anni Duemila, la ricerca pedagogica ha intensificato il proprio interesse verso la definizione di alcune delle figure di professionista dell'educazione e della formazione.

Il dibattito pedagogico in materia, in realtà, inizia nel Novecento e situa la propria riflessione tra riflessività pedagogica e tensione educativa con esplicito riferimento alla questione della relazione educativa. La definizione della figura professionale, del ruolo, del modello di formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione, si colloca nell'ambito della ricerca pedagogica ma si nutre anche della ricerca condotta nell'ambito delle scienze umane, finalizzate a cogliere il senso stesso ovvero il fine ultimo dell'azione educativa, quanto ne giustifica le ragioni anche in una prospettiva societaria.

Il problema della formazione rinvia così alle più profonde ragioni del soggetto in formazione che nella relazione con l'altro può trovare risposte alle sue tante esigenze di crescita emotiva, relazionale, culturale e professionale. Il soggetto, considerato nella sua natura esistenziale, fa emergere con tutta evidenza la sua fondamentale dimensione relazionale e comunicativa, una dimensione che si esprime significativamente nei processi della formazione (Boffo, 2011). Va detto che la Pedagogia, così come non si può ignorare da una prospettiva antropologica, parimenti non può prescindere da una ricerca intesa a dar conto dei modi attraverso cui il soggetto in formazione si costituisce, modi che si concretizzano attraverso la comunicazione, il linguaggio e la relazione. I processi formativi, e quindi di crescita e sviluppo, si intrecciano con i processi relazionali e comunicativi, da considerarsi sia nelle loro specifiche e singolari connotazioni vitali e affettivo-relazionali, che in quelle modalità linguistiche attraverso cui la cultura viene mediata. La Pedagogia, pertanto, deve prendere le mosse dalla costitutiva correlazione tra formazione e comunicazione e giocare la possibilità di porsi come orientatore di significati propositivi per un soggetto che nell'esposizione all'esistenza e alla relazione, si forma e si costituisce aprendosi all'altro, alla responsabilità e al progetto.

Per la riflessione pedagogica, gli studi sulla comunicazione, sul linguaggio e sulla relazione, sono occasioni fondamentali per approcciarsi alla conoscenza del soggetto, per scandagliare intenzionalità, vissuti, bi-

sogni ed esigenze, per accedere al campo nevralgico dell'umano, per cogliere una complessità unica, singolare e irripetibile che non può essere conosciuta facendo esclusivo riferimento a procedure di tipo empirico-sperimentale, incapaci di restituire il senso enigmatico che il soggetto annette alla propria esistenza e al rapporto con il mondo (Corsi, Stramaglia, 2009).

Muovendo da questi presupposti, *comunicazione, relazione e linguaggio* sono vie privilegiate dell'interazione umana e qui si conferma un'ulteriore ragione dell'analisi pedagogica (Pagano, 2001). Le ricadute su questo piano sono estremamente feconde: un'ipotesi conoscitiva del soggetto, anche del soggetto dell'educazione, può muovere da uno statuto biologico e scientifico, ma deve oltrepassare una tale prospettiva per approdare a procedimenti ermeneutici che restituiscono il senso "enigmatico", utile per comprendere le ragioni che guidano una scelta, una condotta, un'azione.

Lo spostamento dell'approccio ci permette di portare l'attenzione sul senso che governa il pensiero e l'azione di un soggetto. Questo approccio, in particolare è utile per distinguere il senso soggettivo da quello oggettivo dell'osservatore. Analizzando l'implicazione della ricerca pedagogica negli studi sulla comunicazione e sul linguaggio, ci siamo spinti direttamente sul terreno dell'educazione e, in particolare, su quello della relazione educativa. In effetti il problema dell'accesso al senso ci pone al cospetto di due diverse evidenze: ciò che noi siamo non è frutto di una semplice autodeterminazione quanto piuttosto di interazioni che producono coscienza, identità e comunicazione; questi processi riguardano persone coinvolte nel processo comunicativo.

Possiamo affermare, quindi, che la relazione educativa è un momento privilegiato dell'applicazione pedagogica attraverso cui prendono forma i regolatori epistemici della ricerca pedagogica (la tensione trasformativa, il *telos emancipativo* e la tensione salvifica), e i principi fondamentali della ricerca pedagogica: la fedeltà al soggetto, la cura, la costruzione del consenso attraverso l'adesione ai valori della persona e della comunità. In questa particolare prospettiva la relazione educativa permette alla razionalità pedagogica la forza dell'esperire fattuale, rinvenendo nell'interazione il legame inscindibile che deve strutturarsi tra la teorizzazione sull'educazione e la vita delle persone.

Sono queste le prospettive teoriche che orientano la definizione degli obiettivi formativi di un corso di studi per operatori dell'educazione e della formazione e che devono essere declinati anche sul piano delle metodologie e delle tecniche dell'azione educativa.

2. La riflessione sul rapporto educativo tra filosofia e ideologia

Siamo consapevoli che l'educare implica sempre una scelta etica e di questo si ha testimonianza sin dalle origini del pensiero occidentale, dagli *auctores*, si pensi a Socrate, Platone, Sant'Agostino, San Tommaso e molti altri ancora, la cui attualità è sorprendente. Risale a Socrate ed alla controversia con i Sofisti, i quali si dichiaravano veri trasmettitori di conoscenza e maestri di retorica, prospettando un modello che, attraverso lo studio della parola, assicurasse l'*areté* politica a quanti manifestavano l'intenzione di voler dirigere la *pòlis*: se con la parola l'uomo ha potuto evolvere dallo stato naturale a quello culturale, con l'arte del parlare ha imparato a comunicare i propri convincimenti, influenzando le opinioni altrui e, quindi le modalità stesse di organizzare la vita sociale, culturale e politica. Il successo dei Sofisti nell'Atene del V sec. A.C., matura con l'esperienza della vita democratica a cui avrebbe dovuto corrispondere la capacità del singolo di parteciparvi: l'arte di trascinare le anime attraverso l'uso di discorsi convincenti, avrebbe potuto permettere al singolo di conquistare cariche pubbliche e battere avversari politici. Critico nei confronti dei Sofisti, Socrate era mosso dall'intenzione di evidenziare l'esigenza di una educazione tesa verso il superamento del diffuso relativismo etico: la verità è al di sopra delle individuali e personali opinioni e la sua ricerca deve muovere dall'intimo della coscienza, secondo un procedimento dialogico tra maestro e allievo che, attraverso confutazioni ed argomentazioni, è destinato a portare alla luce le idee universalmente valide.

Il processo educativo, pertanto, è un processo conoscitivo che, eliminate le false credenze, il falso sapere e i pregiudizi da cui dipende la stessa presunzione umana di conoscere, si attua attraverso il procedimento maieutico che, con la parola educativa, tende a *trarre fuori* la verità del pensiero. Se il maestro ha una funzione di interlocutore, l'educazione è un processo auto-educativo, pensato come l'opera di umanizzazione dell'allievo. Socrate nel dialogo platonico *Apologia di Socrate* sostiene: «proprio questo è per l'uomo il bene maggiore, ragionare ogni giorno delle virtù e degli altri argomenti sui quali m'avete udire disputare e fare ricerche su me stesso e su gli altri, e che una vita che non faccia queste ricerche non è degna di essere vissuta» (trad. in Reale, 1991, p. 41).

Un utile rimando culturale nel panorama italiano ci porta a Giovanni Gentile e alla sua definizione del rapporto educativo come *sintesi a priori*. Il filosofo siciliano pone sotto accusa il concetto di Pedagogia come tecnica e sottolinea la necessità di superare il dualismo educatore-educando.

Per distinguere che si voglia tra educatore ed educando, ed è certamente distinzione che non va cancellata, non è necessaria una grande riflessione per avvedersi che, parlando con proprietà, l'educatore non è chi si presume capace di educare, ma chi educa; e che l'educazione intesa non come idea astratta, bensì come una realtà spiritual, è una sintesi a priori [...]: è un tale rapporto tra educatore ed educando che l'uno non è concepibile senza l'altro (Gentile, 1982, p. 125).

La riflessione pedagogica del Novecento offre però altre significative letture sulla natura del rapporto educativo. Lungo un vettore che vede incrociarsi il pensiero di Marx e Freud – si pensi alla teoria critica dei francofortesi, ma anche agli studi di Lacan – alcuni autori sveleranno le ambiguità dei linguaggi che fanno formazione, dello stesso rapporto educativo. Sono da leggersi in questa direzione in Italia alcuni studi significativi, quelli di Angelo Broccoli, di Lucia Lumbelli, di Riccardo Massa. Se Angelo Broccoli muoverà una serrata critica alla funzione ideologica dell'educazione (Broccoli, 1974), Lumbelli e Massa si fermeranno proprio sul problema della relazione educativa, sul suo essere spesso ragione di una patologia comunicativa destinata ad affermarsi proprio per l'asimmetria, esistente tra maestro e allievo, una asimmetria che proprio nel linguaggio trova il luogo del suo costituirsi. Siamo dinanzi ad un'opera di smascheramento che, utilizzando anche la psicoanalisi e la fenomenologia, fa luce sulla specificità del rapporto educativo in cui emergono anche precise risonanze dell'ermeneutica contemporanea.

Dal punto di vista pedagogico, queste prospettive assumono particolare rilievo perché portano l'analisi su un territorio in cui l'oggetto di studio si connota di spessore antropologico, linguistico, culturale, ricco di significati, risonanze, intenzioni, consapevolezze, ma anche di ambiguità, conflittualità, allusioni, atti mancati ed eventi casuali e accidentali. Si pone in evidenza la forte valenza della prassi comunicativa, linguistica e interattiva, in cui nulla può essere dato per certo e, allo stesso tempo, per scontato.

Il dibattito pedagogico sembra convergere verso un'ipotesi di relazione orientata verso la coltivazione e la cura del soggetto, un soggetto dunque da conoscere e interpretare, e a cui riconoscere la possibilità di essere, conoscere, agire, pensare, ed operare a tutto tondo, sviluppando cioè sia le dimensioni e i linguaggi del *logos*, quelli intellettivi, cognitivi e intellettuali, quanto quelli del *pathos*, quelli emotivi, affettivi e relazionali. È una relazione intesa come tensione dialettica del soggetto verso l'altro da sé, nutrita di storia, di tradizione, ma anche di contem-

poraneità, pensata come dispositivo che pensa il soggetto in termini di apertura all'altro.

La relazione, e la relazione educativa in particolare, è il luogo dell'integrazione, il percorso della riappropriazione dell'umano che vi è in ogni soggetto, è la strada che conduce al superamento di condizioni di solidarietà per costruire con l'altro un orizzonte comune di partecipazione a sempre più ampie prospettive intersoggettive.

3. La Pedagogia, le Scienze dell'educazione e le nuove Scienze a proposito di relazione educativa

I rapporti di confronto e scambio culturale che la Pedagogia ha intrattenuto con le altre scienze e discipline, hanno promosso un significativo ripensamento sul modo di intendere la Pedagogia, fino ad indurre i professionisti del settore a elaborare una pluralità di approcci di studio, ovvero modalità con cui interrogare i problemi dell'educazione.

Occorre riconoscere che l'intersezione della Pedagogia con le scienze dell'uomo, le scienze dell'educazione e le nuove scienze educative quali quelle cognitive, è una esigenza che garantisce la conoscenza del soggetto fuori da ogni astrattezza e aseità, e una conoscenza degli aspetti sociali e del mondo dell'educazione, considerati i profili che hanno a che fare con la società, la cultura e la tecnologia. Questo approccio risulta particolarmente fecondo negli studi sulla relazione educativa.

Il percorso tracciato prende l'avvio dagli apporti offerti da Scienze quali la Filosofia, la Psicologia, l'Antropologia, la Sociologia, portandosi su quelli offerti dalle scienze cognitive, volti a studiare i processi cognitivi, comunicativi, linguistici e relazionali con riferimento al problema dell'adattamento umano all'ambiente con una prospettiva *bio-educativa*.

Per analizzare il rapporto tra Pedagogia e Filosofia è opportuno ricordare l'antico rapporto della Pedagogia nei confronti della Filosofia. Le suggestioni che la filosofia ha di recente offerto alla Pedagogia hanno promosso il superamento della logica della negazione di possibili aperture e la possibilità di un dialogo fecondo sui nuovi orizzonti culturali che la filosofia è andata delineando. Posto sotto accusa l'impianto statutario della ragione classica, la filosofia ha avuto modo di ripensare la stessa nozione di soggetto, non solo *cogito* o coscienza, ma complessità di dimensioni costitutive, un enigma da comprendere nel senso del suo procedere, del suo esprimersi oltre la nozione di *Io*, un problema da interpretare e disvelare anche nelle sue dimensioni emotive, relazionali, linguistiche

e comunicative (Moravia, 1999). Un soggetto, quindi che si riappropria della vita, del suo oscillare tra coscienza, pensiero, intenzionalità, volontà, azione da cogliere nella complessità personale costitutiva che riconduce ad unità nonostante l'oscurità del dolore e della sofferenza.

Questi studi hanno indotto a sperimentare nuove vie di indagine in grado di cogliere quegli aspetti negati e taciuti alla cultura tradizionale, quali l'affettività, l'emotività, l'*eros*, comportando un nuovo impegno verso gli studi per la *linguisticità*, la parola, la comunicazione, l'apertura all'altro, la relazione. Il pensiero pedagogico si è pronunciato per un uso più accorto, critico e autocritico della ragione e per una progettazione educativa pensata per la molteplicità e la pluralità dei soggetti, delle culture, delle differenze, imponendo un uso critico della razionalità. La critica in Pedagogia ha infatti aperto a una razionalità propositiva di modelli educativi posti tra responsabilità e cura, progetto e intervento.

I rapporti tra Pedagogia e Psicologia e le sue tante articolazioni, muovono dal comune intento di conoscere i meccanismi, i processi e le variabili che intervengono sui processi di formazione, ovvero lo sviluppo anche emotivo, linguistico e comunicativo, l'apprendimento, la socializzazione del soggetto-persona. Studi condotti con logiche disciplinari diverse sono stati destinati ad incrociarsi attorno a questioni riguardanti il processo di adattamento del soggetto all'ambiente, il rapporto risultante dalla dialettica tra vincoli, limiti e possibilità, la relazione esistente tra sviluppo e costruzione dell'identità personale e sociale. Le due discipline avviate a partire dal Positivismo verso la loro caratterizzazione scientifica, hanno trovato, tra Ottocento e Novecento, occasione di notevole interazione su alcuni temi specifici di approfondimento: la rivoluzione freudiana dell'idea di infanzia; il progressivismo e lo strumentalismo di John Dewey (Dewey, 1925, trad. it. 1948), l'innovazione educativa e scolastica promossa in Europa a partire dall'area francofona attraverso il movimento dell'attivismo pedagogico (Ferrière, [1922], 2004); gli studi dei processi cognitivi, segnatamente quelli di Bruner (1966, trad. it. 1971) e dei cosiddetti Teorici del curriculum (Taylor, 1967). Alcuni significativi studi della ricerca psicologica, come quelli di Piaget (1969, trad. it. 1970), di Vygotskij (1934, trad. it. 1966), di Gardner (1983, trad. it. 1987), sono pervenuti alla consapevolezza che il docente deve impegnarsi per decifrare le istanze di formazione di soggetti in carne e ossa, colti nella singolarità e nella unicità che caratterizza le loro esistenze, nella pluralità delle loro dimensioni e delle loro possibilità formative. I contributi offerti hanno portato alla luce il rapporto intercorrente tra la formazione e l'attivazione dei processi cognitivi, tra la formazione del singolo,

i vincoli genetici, biologici e l'ambiente, inducendo la stessa Pedagogia a riflettere sul problema della corrispondenza tra struttura di personalità dell'allievo, vissuti, stili di apprendimento e proposta formativa nelle scuole e nelle università.

Si può constatare come queste ricerche abbiano permesso alla Pedagogia di riflettere sulla formazione con una diversa consapevolezza, approfondendo aspetti relativi a potenzialità e vincoli, uguaglianze, differenze, adattamenti e aperture. Alle citate ricerche farà riscontro un sentimento sociale e culturale a favore della persona ampiamente partecipato e condiviso, ma soprattutto posto diffusamente in essere attraverso l'educazione e le sue forme, anzitutto quelle della famiglia e della scuola (Bettelheim, 1987, trad. it. 1987).

Per meglio analizzare i rapporti tra la Pedagogia e l'Antropologia culturale può risultare utile il riferimento al passaggio dalle forme culturali e di razionalità della modernità e quelle delle contemporaneità. Queste collaborazioni sono state complessivamente caratterizzate dal superamento del paradigma evoluzionistico che aveva legittimato il pregiudizio etnocentrico occidentale. Il paradigma etnocentrico entrato in crisi, posto sotto accusa da studiosi di diverse scienze, è stato denunciato di essere incapace di operare un'azione di decentramento e di adottare una logica critica, di intraprendere un'avventura culturale in cui cogliere la libertà dell'interpretazione e della ricerca di senso. L'orizzonte delineato ha indotto il soggetto a fare del radicamento identitario un momento di analisi per l'avventura dell'altrove vissuta come ricerca, vagabondaggio e nuova attribuzione di senso, il tutto in una prospettiva etica che vede nell'altro l'occasione di auto-riconoscimento, che considera la differenza una ricchezza da comprendere nei suoi tanti significati, che fa della molteplicità un momento di costruzione della democrazia planetaria.

Nell'ambito di approfondimenti che vedono nell'educazione e nella scuola le prospettive di fattibilità dell'interculturalità, molti autori hanno sottolineato il ruolo della relazione, dei saperi, della mediazione linguistica, la stessa apertura dell'Occidente verso l'alterità, come testimoniato da una storia scritta anche con le parole dell'incontro, del dialogo, del confronto, testimoniando anche della funzione assunta dall'educazione interculturale nei confronti di un processo formativo che oggi ha bisogno di dispositivi indispensabili per un continuo ripensamento degli elementi costitutivi di una specifica e circostanziata visione del mondo.

Gli studi e le ricerche di Sociologia hanno rappresentato l'altro orizzonte culturale cui la Pedagogia ha guardato, alla ricerca di nuove chiavi di lettura per analizzare il rapporto tra formazione e socializzazione, rap-

porto influenzato da eventi prodotti dalla realtà sociale. L'apporto scientifico della Sociologia è stato di particolare significato perché, facendo chiarezza sul nesso formazione e socializzazione, ha gettato nuova luce anche sugli aspetti impliciti delle relazioni sociali, quali il peso dei ruoli e delle differenze, la relazione tra potere e funzione riproduttiva di istituzioni, quali la *famiglia* e la *scuola*. Quest'ultime sono state le istituzioni che hanno costituito gli ambiti privilegiati della ricerca pedagogica, sia perché le trasformazioni delle due istituzioni, nell'arco della tarda modernità, si sono irradiate nell'insieme delle rivoluzioni vissute dalle compagini sociali nel tempo preso in considerazione; sia perché essendo le due istituzioni deputate per tradizione alla formazione, sono stati anche i luoghi in cui le persone si sono formate alla gestione dei cambiamenti ma, soprattutto alla definizione e alla creazione di più adeguati orizzonti di convivenza sociale.

In famiglia si starebbe rinforzando un paradigma relazionale a testimonianza dell'esigenza della ricostruzione di punti di riferimento stabili e durevoli, originati dalla riapertura delle formule del dialogo, del confronto e dell'intesa. Gli esseri umani comunicando non si scambiano soltanto informazioni ma entrano in relazione, conferendo senso all'interazione, perché la relazione non è soltanto una forma per costruire legami ma anche una straordinaria opportunità per cambiare prospettiva, per costruire *con-senso*. La natura umana rivendicherebbe il diritto a esprimersi nei linguaggi che caratterizzano maggiormente la specie, quelli dialogali, modalità superiori del costruire relazione ed intesa (Donati, Colozzi, 2012).

Siamo pervenuti alla più recente frontiera conoscitiva con cui la Pedagogia si sta misurando, quella che riguarda le scienze cognitive, un ambito di studi complesso che include molte discipline, che vanno dalle Neuroscienze alla Psicologia e alle Scienze naturali, dall'Intelligenza Artificiale, all'Antropologia cognitiva, alla stessa Filosofia. Questo campo di ricerca include discipline che si occupano di campi di indagine ben differenziati, pur presentando importanti momenti di intersezione nello studio delle capacità cognitive della ricerca naturale e artificiale. Queste intersezioni danno luogo a momenti di ricerca multidisciplinare di particolare significato pedagogico. L'intersezione della Pedagogia con le Scienze cognitive, già realizzatasi con gli studi di psicologia sui processi di apprendimento, ha permesso la definizione di un nuovo campo di indagine, quello delle Scienze bio-educative, nate dall'interesse della Pedagogia per le Neuroscienze. All'importante contributo offerto dalle scienze cognitive, la Pedagogia ha risposto coltivando altre ricerche par-

ticolarmente utili, ad esempio, per lo studio dei fenomeni legati all'uso delle tecnologie digitali, alle nuove modalità oggi usate per comunicare, che comportano lo sviluppo di inedite strutture della razionalità umana.

Queste collaborazioni hanno dato luogo a importanti ricerche sul nodo problematico della conoscenza attraverso le tecnologie digitali il cui uso, diffuso e prepotente, sembra condurre alla rarefazione dei rapporti tra le persone e soprattutto in famiglia e a scuola. In queste istituzioni, in particolare a scuola, il confronto tra relazione educativa e conoscenza digitale ci fa oltrepassare la logica della contrapposizione tra "apocalittici" e "integrati" (Eco, 1964) per sottolineare come la relazione non possa essere estromessa neppure dai processi conoscitivi (Caligiuri, 2018).

La relazione educativa, per le considerazioni che si sono prospettate in questo contributo, rappresenta il luogo centrale della formazione umana, assolutamente insostituibile dalle tecnologie digitali.

4. *La relazione educativa nel core curriculum del Corso di Laurea L-19*

La ricerca Teco-D/Pedagogia promossa da ANVUR ci ha permesso di provare a tracciare un possibile percorso di definizione dei *contenuti core* connessi all'obiettivo formativo volto a porre in condizione lo studente di acquisire capacità di progettare, gestire e valutare le dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi³.

La particolarità di tali contenuti chiama in causa, ancor più di altri obiettivi, lo sviluppo di competenze trasversali. La conoscenza delle teorie della cura richiede anche la formazione di una capacità di gestione consapevole e intenzionale dei diversi stili comunicativi e tutto quanto ha impatto sulle dinamiche relazionali nella relazione educativa e nelle organizzazioni. Il problema nasce nel momento in cui i risultati dello studio dei *learning outcomes* degli studenti-laureandi, mostra risultati se non insoddisfacenti, per lo meno problematici. I dati emersi dalla rilevazione *Teco-D 2019*⁴ mostrano infatti che:

- Il punteggio medio delle risposte corrette è inferiore alle attese. Il numero massimo di risposte esatte per l'OFF 4 è pari al 10%. Questo

³I dati di seguito riportati si riferiscono al Corso di Studi L-19 dell'Università della Calabria, ripresi dal *Report Teco-D/Pedagogia*: dati aggregati dei 17 Corsi di Laurea L-19 aderenti all'azione di *benchmarking*. Somministrazione ANVUR 2019, a cura di P. Federighi, G. Del Gobbo, F. Torlone, F. De Maria (2019).

⁴*Report* dati Teco-D/Pedagogia, cit.

risultato è contraddittorio. Esso, infatti, pone in luce come, seppur per pochi studenti, alcuni risultati positivi possano essere raggiunti. Mentre per la maggioranza dei partecipanti questo non è possibile, il pieno raggiungimento dei *learning outcomes* non si realizza. Il fatto che la maggioranza degli studenti termini gli studi senza acquisire risultati di apprendimento soddisfacenti rispetto alla loro capacità di progettare, gestire e valutare dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi, potrebbe forse essere attribuito al fatto che il corpo docente non considera il tema rilevante e coerente con le prefigurazioni professionali dei docenti stessi e con le prospettive occupazionali coerenti con il percorso formativo;

- malgrado l'impegno didattico, il miglioramento dei punteggi medi ottenuti dagli studenti tra primo e terzo anno è **debole**³. Questo risultato può dipendere sia dalla inadeguatezza dell'offerta formativa, ovvero dall'assenza o insufficiente presenza dei *contenuti core* connessi alle dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi. Esso può essere anche attribuito alla qualità della didattica, oppure al fatto che i livelli di competenze in ingresso degli studenti non favorisce un significativo miglioramento delle competenze;
- il punteggio medio delle risposte corrette fornite dagli studenti del primo anno si attesta su livelli non bassi. Ciò significa che gli studenti in ingresso possiedono un livello di conoscenze e competenze significativo, probabilmente non comune ad altre famiglie professionali. Ciò può essere dovuto ad un elevato livello di formazione conseguito nella scuola superiore, alle competenze tacite possedute da chi ha la motivazione a questo tipo di percorso formativo (per esperienze pregresse realizzate in reti sociali e familiari);
- numerosi studenti al termine del triennio raggiungono un livello di conoscenze e competenze inferiore a quello dimostrato da studenti al primo anno. Il punteggio conseguito dal 63,6% degli studenti del terzo anno è pari a quello ottenuto dal 47,6% degli studenti del primo anno. Tutto questo può essere letto da una duplice prospettiva. In primo luogo, è possibile che ciò dipenda dal fatto che il modello di corso di studio non consente lo sviluppo del potenziale che gli studenti in ingresso esprimono e che l'offerta didattica conseguente

³ Il punteggio medio ottenuto dagli studenti tra primo e terzo anno è pari rispettivamente al 32% e al 41%. Il dato è stato ripreso dal *Report Dati Tecno-D/Pedagogia*, cit., p. 12.

attui dei meccanismi selettivi che consentono a pochi di raggiungere un livello soddisfacente di capacità di progettare, gestire e valutare dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi. Va però detto che l'offerta formativa si discosta dai *learning outcomes* dichiarati nella SUA. In secondo luogo, è anche da prendere in considerazione che l'offerta formativa sia dimensionata rispetto a *learning outcomes* già conseguiti dagli studenti e quindi svolga una funzione di conferma più che di sviluppo. Pertanto, i bassi punteggi ottenuti in obiettivi formativi qualificanti per le professioni educative e formative indicano che il carattere professionalizzante della formazione è debole e che le prefigurazioni professionali del corpo docente sono solo parzialmente in linea con la dinamica del mondo delle professioni educative e formative e dei servizi alla persona. La professionalizzazione degli studenti è rinviata al momento dell'inserimento lavorativo;

- il dato forse più significativo è costituito dall'inconsistenza delle performance degli studenti rispetto alle competenze trasversali connesse alla capacità di progettare, gestire e valutare dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi. È possibile che ciò dipenda dalla inadeguatezza del dispositivo formativo complessivo del Corso di Laurea rispetto al compito di farsi carico dello sviluppo delle competenze trasversali e da una offerta formativa, prevalentemente centrata sui contenuti disciplinari e da un tirocinio che non è letto e praticato in funzione dello sviluppo delle competenze trasversali. Ma ciò può anche essere attribuito al limitato ricorso a metodi e forme di organizzazione della didattica che facilitano lo sviluppo delle competenze trasversali (es. lavori di gruppo, discussione, lavori di ricerca, laboratori ecc.). D'altra parte, è pur vero che le competenze trasversali degli studenti non sono oggetto di valutazione e quindi non viene richiesto loro di dimostrare in alcun modo il raggiungimento di progressi rispetto a tale area di competenza.

A partire da queste constatazioni, quali possono essere le strategie da adottare per ottenere un miglioramento dei *learning outcomes* degli studenti rispetto alla capacità di progettare, gestire e valutare dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi? L'analisi dei risultati della ricerca Teco-D spinge ad operare nelle seguenti direzioni:

- appare quanto mai opportuno che la questione venga attenzionata dal Corso di Studi, in particolare tornerebbe quanto mai utile rileggere criticamente i contenuti della SUA della L-19 alla ricerca di opacità,

criticità o debolezze riguardanti il problema della comunicazione che è una questione trasversale e che, se trascurata porta a performance insoddisfacenti in tutte le discipline di studio;

- un’attenzione particolare poi, andrebbe riservata alle stesse modalità della didattica universitaria con esplicito riferimento al rapporto educativo e comunicativo. Sarebbe estremamente interessante indagare aspetti che per la didattica universitaria sono da sempre stati trascurati, taciuti, talvolta negati, in nome di una didattica che in alcuni ambiti disciplinari sembrerebbe trascendere lo stesso rapporto educativo, secondo una prospettiva evidentemente “disciplinarista” che per fortuna va declinando in luogo di apprendimenti trasversali come la stessa relazione educativa. Il problema di scegliere il focus dei *learning outcomes* diviene una opzione necessaria. Il compito del docente non si identifica con la trasmissione di saperi disciplinari, ma con la formazione di professionisti. La questione cui la ricerca sulla formazione superiore deve rispondere riguarda la pertinenza di contenuti e metodi rispetto ai risultati di apprendimento conseguiti dagli studenti. Il focus si sposta dai contenuti disciplinari alla loro rilevanza rispetto alla famiglia professionale di destinazione. Allo stesso tempo, se – in linea con i Descrittori di Dublino – oltre alle conoscenze teoriche e metodologiche gli studenti debbono acquisire anche competenze comunicative, relazionali, è evidente che la sfida riguarda anche la dimensione di gestione dei processi di apprendimento degli studenti. Ciò che conta non è quello che è stato oggetto della didattica e dei suoi metodi, ma gli effettivi risultati di apprendimento che sono stati prodotti. Quello è il risultato del percorso di formazione triennale o quinquennale;
- la proposta culturale della Pedagogia ai fini del curriculum formativo dei professionisti dell’educazione e della formazione dovrebbe poi confrontarsi con un’offerta che possa contemperare le ragioni della ricerca scientifica come quella condotta a livello europeo in vista della costituzione di una rete scientifica, locale e globale, utile per individuare un *core curriculum* necessario oggi a chi si propone per le professioni educative e formative che includa il tema della relazione educativa come uno dei temi trasversali agli obiettivi formativi del Corso di Laurea L-19. Questo processo potrebbe diventare elemento di promozione di *benchmarking* tra diversi atenei tale da acquisire indicazioni e orientamenti fondamentali per l’adozione di modelli didattici ispirati al raggiungimento dei *learning outcomes* previsti dagli obiettivi formativi di un comune *core curriculum*.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2000): *Amore liquido*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2003.
- Bettelheim B. (1987): *Un genitore quasi perfetto*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1987.
- Boffo V. (2011): *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Broccoli A. (1974): *Ideologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner J. (1966): *Studies in Cognitive Growth*. Trad. it. *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando Editore, 1971.
- Burza V. (2008): *La comunicazione in una prospettiva pedagogica*. In Greco G. (a cura di): *La comunicazione nelle scienze dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Caligiuri M. (2018): *Introduzione alla società della disinformazione. Per una pedagogia della comunicazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni familiari*. Roma: Armando Editore.
- Dewey J. (1925): *Esperienza e natura*. Trad. it. Torino: Paravia, 1948.
- Donati P., Colozzi I. (2012): *Il valore aggiunto delle relazioni sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ducci E. (1999). *Approdi dell'umano*. Anicia: Roma.
- Federighi P. (2018): *La ricerca educative degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro*. In Id. (a cura di): *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press, pp. 5-34).
- Federighi P., Bracci F., Del Gobbo G., Torlone F., Torre E. (a cura di) (2019): *Framework TECO-D/PEDAGOGIA (Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19)*, documento pubblicato online da ANVUR all'indirizzo: <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>; data di ultima consultazione: 13.11.20).
- Ferrière A. (2004): *L'école active* [1922]. Paris: Editions Fabert.
- Gardner H. (1983): *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1987.
- Gentile G. (1982): *Sommario di pedagogia come scienza filosofica (1913-1914)*, in *Opere Complete*. Firenze: Sansoni.
- Habermas J. (1983): *Etica del discorso*, Roma-Bari: Laterza.
- Lévinas E. (1961): *Totalità e infinito*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 2018.
- Lumbelli L. (1972): *Comunicazione non autoritaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1990): *La clinica della formazione*. In Id. (a cura di): *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Moravia S. (1999): *L'esistenza ferita. Modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo nell'inquietudine del mondo*. Milano: Feltrinelli.
- Nussbaum M.C. (1997): *Coltivare l'umanità*. Trad. it. Roma: Carocci, 1999.
- Pagano R. (2001): *Educazione e interpretazione*. Brescia: La Scuola.
- Piaget J. (1969): *Psicologia e Pedagogia*. Trad. it. Torino: Loescher, 1970.
- Platone, in Reale G. (1991): *Platone. Tutti gli scritti*. Pref., introd., note di G. Reale. Milano: Rusconi.

- Riva M.G. (2017): Riflessioni clinico-pedagogiche sulle *soft skills* nei percorsi formativi per le professioni educative. *Pedagogia Oggi*, 2.
- Spadafora G. (2010): *Verso l'emancipazione*. Roma: Carocci.
- Taylor F. W. (1967): Purpose and Structure in the Curriculum. In R. Hoper (1971): *The Curriculum: Context, Design and Development*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Vygotskij L. S. (1934): *Pensiero e linguaggio*. Trad. it. Firenze: Giunti, 1966.

La formazione dei professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale: la specificità dell'educativo in un terreno condiviso di competenze relazionali e comunicative¹

Matteo Tracchi², Sara Serbati³, Katia Bolelli⁴, Daniela Moreno⁵, Ombretta Zanon⁶, Paola Milani⁷

Abstract

Approfondendo alcuni aspetti teorici e metodologici della formazione rivolta ai professionisti dei servizi territoriali coinvolti nella ricerca "RdC03" ("Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni"), l'articolo presenta uno specifico strumento di osservazione e la proposta metodologica e formativa di utilizzo. Contestualizzando l'osservazione educativa e le relative dimensioni della quotidianità, dialogica e relazionale, il contributo apre a una riflessione sulle competenze

¹ Il testo è frutto del lavoro congiunto di tutti gli Autori che, a vario titolo, fanno parte del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova (*per la suddivisione specifica dei Paragrafi si rimanda alle note successive; inoltre, laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note si intendono a cura degli Autori, N.d.R.*).

² Ricercatrice presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova, è Autore dei par. 1, 3.

³ Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova, è Autrice dei par. 2, 3.2.

⁴ Dottoranda in Pedagogia sociale presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma e borsista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova, è Autrice del par. 3.3.

⁵ Dottoranda in Scienze pedagogiche, della Formazione e dell'Istruzione presso l'Università degli Studi di Padova, è Autrice del sottopar. 3.1.

⁶ Docente di lavoro sociale presso la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), collabora con il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare nel gruppo scientifico del programma P.I.P.P.I., è Autrice delle *Conclusioni*.

⁷ Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova, è Autrice dell'*Introduzione*.

relazionali e comunicative che, pur avendo un loro specifico professionale nell'educatore, possono divenire uno strumento operativo condiviso che l'insieme dei professionisti educativi, sociali e socio-sanitari mette in campo nelle pratiche di accompagnamento delle famiglie e dei bambini nei percorsi di inclusione sociale.

Parole chiave: formazione, educatori, servizi territoriali, famiglie, competenze relazionali e comunicative.

Abstract

Looking at key theoretical and methodological aspects of the training targeting territorial service professionals involved in the "RdC03" research (Citizens' income 0-3: inter-relationships between income, parenting and development of children aged 0-3 years), the article focuses on a specific observation tool and the methodological and training proposal for its use. By contextualizing the educational observation and its three related dimensions (of everyday life, dialogical and relational), the paper opens up a reflection upon relational and communicative competences which, despite having their own specificity in the role embodied by educators, can become a shared operational tool that all educational, social and socio-health professionals employ in their practices with families and children towards social inclusion.

Keywords: educators, territorial services, families, relational and communicative competences.

Introduzione

Il D.L. 4/2019 istitutivo del Reddito di Cittadinanza (RdC), la misura nazionale di «inserimento o reinserimento nel mondo del lavoro e di contrasto alla povertà, alla disuguaglianza e all'esclusione sociale» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019, p. 7), prevede che ogni cittadino che ha accesso alla misura riceva un beneficio economico unito a un insieme di beni e servizi garantiti da un Patto di Inclusione Sociale (PaIS) per i singoli e le famiglie più lontane dal mercato del lavoro, e da un Patto per il Lavoro (PaL) che si attiva per coloro che manifestano bisogni connessi alla sola dimensione lavorativa. Come indicato dagli orientamenti attuali relativi alle politiche di contrasto alla povertà (OECD, 2018), questa misura si definisce pertanto per l'integrazione fra politica attiva e passiva, fra trasferimento monetario e accompagnamento di servizi e interventi da parte del sistema di *welfare*.

Nell'ambito del più ampio quadro delle attività legate alla formazione, all'accompagnamento e al monitoraggio degli operatori sociali e socio-educativi impiegati nell'implementazione del Reddito di Cittadinanza, affidate all'Università di Padova da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento

in Educazione Familiare)⁸, ha la responsabilità di una ricerca dal titolo: “Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni” (cosiddetta ricerca “RdC03”).

La finalità generale del disegno di ricerca concerne la valutazione degli esiti sullo sviluppo dei bambini in età 0-3 anni dell’aumento del reddito familiare (componente di politica *passiva*) e della contemporanea partecipazione della famiglia al Patto di Inclusione Sociale (componente di politica *attiva*) che, coinvolgendo la famiglia nell’adesione a un progetto per l’uscita dalla situazione di povertà materiale ed educativa, impegna i servizi territoriali nel rendere disponibili interventi e attività di supporto alla genitorialità e allo sviluppo dei bambini. L’ipotesi che sostiene il disegno di ricerca è che l’intervento dei Patti di Inclusione Sociale, in particolare con i nuclei con figli in età 0-3 anni, possa contribuire a interrompere il ciclo dello svantaggio sociale (REC 112/UE, 2013). Si considera quindi prioritario l’investimento nei primi mille giorni di vita, intercettando precocemente quei bambini che, a causa della condizione di vulnerabilità temporanea o strutturale della famiglia, non ricevono risposte adeguate ai loro naturali bisogni di sviluppo.

Molteplici studi, infatti, hanno documentato l’associazione tra povertà familiare e salute, rendimento scolastico e comportamento dei bambini, dimostrando la correlazione osservata tra povertà e esiti dello sviluppo infantile (Duncan, Brooks-Gunn, 1997; Heckman, 2008). Per questo,

al fine di interrompere il ciclo dello svantaggio sociale e la trasmissione intergenerazionale della povertà, è essenziale integrare il reddito delle famiglie con figli e allo stesso tempo garantire un appropriato sostegno alla funzione genitoriale in modo che si realizzi l’apprendimento di un’attenzione positiva e mirata agli specifici bisogni evolutivi dei bambini, in un contesto sociale che metta a disposizione delle famiglie un insieme qualificato di fattori protettivi (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019, p. 20).

La ricerca “RdC03”, iniziata a fine 2019, si concluderà a settembre 2021, accompagnando gli operatori nella costruzione dei PaIS con le famiglie, attraverso una metodologia definita di *valutazione partecipativa e trasformativa* (Serbati, Milani, 2013). Al momento è attiva una partnership con i 52 servizi sociali di tutto il territorio nazionale che hanno aderito a “RdC03”, coinvolgendo 128 bambini e circa 240 professionisti.

⁸ Per maggiori informazioni: [https://www.labrief-unipd.it/\(data di ultima consultazione: 7.11.20\)](https://www.labrief-unipd.it/(data di ultima consultazione: 7.11.20)).

Il percorso della ricerca si connette alle pratiche di intervento e valutazione con le famiglie, tramite azioni di formazione iniziale e continua sperimentando percorsi di co-ricerca, in cui i dati e le informazioni sul percorso divengono base di riflessioni in vista del miglioramento delle pratiche (Milani, 2018, pp. 146 e segg.).

1. *Finalità, obiettivi e ipotesi dell'articolo*

Il presente contributo descrive parte del percorso formativo in atto, volto a offrire strumenti concettuali e operativi agli operatori coinvolti in "RdC03" attraverso cui costruire e realizzare i PaIS delle famiglie con bambini in età 0-3 anni. Questi Patti dovrebbero, nell'ipotesi di ricerca appena presentata, costituire lo strumento che rende possibili gli effetti positivi del RdC sullo sviluppo dei bambini.

La fase iniziale di detto percorso formativo è consistita in una presentazione e discussione con gli operatori della metodologia per l'utilizzo degli strumenti della ricerca (che si dettaglierà nei paragrafi successivi), con particolare attenzione ai temi legati:

1. alla gestione della relazione e della comunicazione con le famiglie nei contesti educativi territoriali;
2. alla progettazione di interventi per la gestione della relazione e della comunicazione all'interno di gruppi di lavoro in contesti educativi e formativi.

Testimoniando di un'esperienza di formazione dei professionisti coinvolti nella ricerca "RdC03", tali temi vengono affrontati nell'articolo attraverso la proposta metodologica di utilizzo di uno strumento di osservazione e analisi delle interazioni genitoriali. Tale proposta conduce a una riflessione più ampia sulle conoscenze e competenze volte al riconoscimento, la valorizzazione e la facilitazione della relazione e della comunicazione fra servizi e famiglie, focalizzandosi in particolare sull'essenzialità relativa ai contenuti e alle metodologie di questa esperienza formativa. Infatti, esplorando un approccio formativo situato e non astratto, ancorato alle pratiche, aperto a saperi e competenze dei partecipanti, interdisciplinare, attento cioè alle diverse professioni e alle aree di confine tra professioni (*Ibidem*), l'articolo considera come la gestione della relazione e della comunicazione, e la relativa progettazione degli interventi nei contesti educativi propri della ricerca "RdC03", possano essere valore aggiunto e condiviso nelle *équipe* multidisciplinari, costituite da professionisti quali assistenti sociali, educatori, psicologi ecc.

A partire dal riconoscimento del *core competence* dell'educatore (Crisafulli et al., 2010), l'articolo ipotizza che tali conoscenze e competenze possano rappresentare quel terreno comune che valorizza lo specifico professionale dell'agire educativo (Bertolini, 1988) superandone allo stesso tempo i confini disciplinari, per permettere l'integrazione dei saperi e creare unitarietà nell'intervento con le famiglie, potenziandone l'efficacia.

2. Il tema della formazione: lo strumento P.I.C.C.O.L.O. e la proposta metodologica di utilizzo

Presentiamo di seguito le attività volte specificatamente alla formazione, all'interno della ricerca "RdC03", sullo strumento di osservazione che è stato proposto agli operatori di utilizzare con le famiglie per costruire i PaIS.

Il nome dello strumento, P.I.C.C.O.L.O., è l'acronimo di *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes* (Roggman et al., 2013), traducibile come "interazioni tra genitori e bambini, scheda di osservazioni riguardanti gli esiti dello sviluppo". Lo strumento presenta una lista di 29 comportamenti genitoriali osservabili, cioè comportamenti che i genitori possono avere con i bambini piccoli (10-47 mesi) e che aiutano a sostenere la loro crescita. Tale lista è strutturata intorno a quattro aree di comportamento genitoriale: coinvolgimento affettivo, responsività, incoraggiamento, insegnamento. Per il suo utilizzo lo strumento richiede l'allestimento di brevi interazioni tra genitore/i e figlio della durata di circa dieci minuti (un momento di gioco, il momento in cui ci si veste, in cui si fa merenda ecc.), dopo delle quali si prevede che l'operatore osservi l'interazione e attribuisca un valore ai 29 comportamenti osservabili, su una scala Likert a tre punti dove:

- il valore zero significa "assente – nessun comportamento osservato";
- il valore uno significa "raro – comportamenti brevi, accennati o emergenti";
- il valore due significa "evidente – comportamento forte, definito, frequente".

Come accennato nel primo paragrafo, l'utilizzo dello strumento è stato iscritto all'interno di una metodologia partecipativa di valutazione che prende il nome di *valutazione partecipativa e trasformativa* (Serbati, 2020; Serbati, Milani, 2013). Tale metodologia attribuisce valore al dialogo tra ricercatori, operatori e genitori (ed eventuali altri partecipanti alla di-

scussione) con il fine di costruire i significati che sostengono l'intervento attraverso la negoziazione dei saperi di ciascuno e la partecipazione di tutti. Questa cura verso la costruzione continua di significati condivisi si esprime in diversi modi attraverso tutto il percorso di accompagnamento. Già dall'accoglienza o durante i primi incontri con le famiglie, la fase di conoscenza e costruzione di un rapporto di fiducia comprende la condivisione degli strumenti di *assessment* e della modalità con cui si intende utilizzarli, oltre che la discussione rispetto alla loro utilità e proposito. Nel contesto di "RdC03", questo momento segnala l'avvio della partecipazione effettiva della famiglia alla ricerca. Il presente contributo si focalizza sullo strumento P.I.C.C.O.L.O. e non sull'intero percorso delle famiglie per la costruzione dei PaIS.

Un principio base della metodologia partecipativa di valutazione concerne l'isomorfismo: esso sottintende che, nella relazione fra genitori e professionisti, il processo della relazione veicola un messaggio altrettanto efficace e importante che quello sul contenuto dell'azione. Ad esempio, quando il professionista lavora con i genitori si situa in una relazione che, implicitamente, parla al genitore della sua relazione con i figli, il professionista cioè, anche senza accorgersene, "modella" con il proprio comportamento il comportamento del genitore. Se, in estrema sintesi, l'obiettivo è aiutare i genitori a costruire salde relazioni con i loro figli, e quindi anche a rafforzare i legami di attaccamento, come possiamo fare ciò in modo distaccato, in un contesto frammentato, senza cura delle modalità di relazione tramite cui si realizza questo processo di lavoro?

Esistono tre livelli dell'isomorfismo:

- il processo di relazione tra genitori figli;
- il processo di relazione tra famiglie e professionisti;
- il processo di relazione tra professionisti e ricercatori.

Per questa ragione le pratiche dei ricercatori sono una fonte di apprendimento per i professionisti come le pratiche dei professionisti sono una fonte di apprendimento per i genitori: nel percorso formativo in seguito descritto si sono realizzate pratiche di co-sviluppo e co-apprendimento tra ricercatori e professionisti tramite cui i ricercatori ascoltano, rispettano le conoscenze, valorizzano tramite l'analisi e la riflessione l'esperienza dei professionisti, nutrono le loro risorse professionali. I professionisti dunque fanno esperienza di un modello di ascolto, analisi e riflessione per le loro pratiche con i genitori, i quali, in esso troveranno, a loro volta, un modello per le loro pratiche con i figli.

Molta importanza è dunque attribuita alla possibilità di far emergere i saperi e i punti di vista dei genitori. Per questo motivo, a completamen-

to dell'attribuzione dei valori da parte degli operatori, è stato previsto un ulteriore passaggio valutativo che consiste nel garantire anche ai genitori la possibilità di attribuire i propri valori ai comportamenti osservati, in modo che dal confronto possano emergere concordanze e discordanze, e che queste possano essere oggetto di positiva e costruttiva discussione.

Attraverso questo passaggio è possibile notare come, coerentemente alla metodologia della valutazione partecipativa e trasformativa, lo strumento P.I.C.C.O.L.O. viene utilizzato tramite l'adozione di processi di osservazione educativa, che valorizzano tre dimensioni tipiche della relazione educativa: *la dimensione della quotidianità, la dimensione dialogica e quella relazionale* (Serbati, 2020). È importante chiarire qui, alla luce anche dell'obiettivo del presente articolo, che il riferimento alla *relazione educativa* non appartiene unicamente alla figura dell'educatore. Qualsiasi relazione, professionale e non, può essere in sé educativa: è educativa la relazione tra genitori e figli, è educativa la relazione tra insegnanti e alunni, è educativa la relazione tra tutte le professioni del sociale e le persone che accedono ai servizi in cui questi operano. Nella relazione educativa è condiviso il fine ultimo di promuovere lo sviluppo e la crescita della persona umana. Ci si trova di fronte a una categoria che è sì, propria della professionalità degli educatori, ma che compete loro in maniera condivisa e trasversale ad altre professionalità e finanche con i genitori stessi. Nel momento in cui ci si cala nell'operatività quotidiana, è evidente come anche gli psicologi, gli assistenti sociali e gli insegnanti condividano con gli educatori l'intenzionalità educativa di far crescere le potenzialità delle persone, al fine di costruire consapevolezza nelle azioni e nelle scelte di ciascuno. Questo ricorda come la pedagogia sia un paradigma costitutivo pervasivo di tutte le professioni che operano nel contesto sociale ed educativo.

Le osservazioni che la ricerca "RdC03" propone agli operatori di condurre attraverso lo strumento P.I.C.C.O.L.O. richiedono di valorizzare la dimensione della quotidianità, prima di tutto, concordando con i genitori il momento in cui realizzare la prima sessione di osservazione, in modo che i genitori possano sentirsi a proprio agio rispetto alle dinamiche da osservare, che diventano il primo pretesto di confronto tra operatore e genitori. In secondo luogo, agli operatori è stato richiesto di continuare a utilizzare il riferimento delle 29 interazioni genitoriali considerate da P.I.C.C.O.L.O. per osservare e discutere con i genitori altri momenti della giornata ritenuti importanti per lo sviluppo del bambino. Dai dieci minuti della sessione di osservazione proposta nel manuale di utilizzo di P.I.C.C.O.L.O., si è dunque rivolto l'invito agli operatori di allargare la possibilità di utilizzo

dello strumento per osservare e riflettere con i genitori sulle interazioni che possono favorire lo sviluppo dei bambini nei loro diversi contesti di vita. Non solo a casa dunque, ma anche nei luoghi in cui si trascorre il tempo libero, come il parco giochi o il supermercato, la piazza, la casa di amici e parenti ecc., oppure nei servizi quali l'asilo nido, le ludoteche e gli spazi gioco, i centri per le famiglie, i consultori familiari ecc. Potenzialmente ogni luogo può essere ricco di spunti per un'osservazione educativa.

Si è rivolta una particolare attenzione all'osservazione delle *routines* quotidiane, in quanto queste ultime assumono centrale importanza nel favorire i processi di sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni, offrendo rassicurazione per il bambino, che impara a conoscerle e a muoversi con sempre maggiore autonomia all'interno di esse. Attraverso le proposte di utilizzo di P.I.C.C.O.L.O., nella ricerca si è incoraggiata l'osservazione di altri momenti lungo l'intero arco della giornata, ricordando che le interazioni genitoriali si realizzano durante tutte le sequenze quotidiane e dunque non solo nei primi dieci minuti di sessione di osservazione. Le valutazioni e le comprensioni si modificano continuamente e si arricchiscono nel tempo anche di elementi e considerazioni che riguardano le esperienze educative che sono progettate a partire dall'osservazione stessa, all'interno di un processo circolare tra osservazione e azione educativa quotidiana, che mette in luce come «mentre si analizza già si interviene» (Milani, 2018, p. 228).

L'osservazione educativa che avviene nella quotidianità non può in alcun modo focalizzarsi solo sul singolo: essa ha come oggetto la relazione tra persona e ambiente, che è anche la storia di una relazione. La dimensione relazionale dell'osservazione educativa «mette in evidenza la richiesta che si osservino non solo i comportamenti dei soggetti in esame ma l'intera situazione sociale in cui essi hanno luogo» (Bondioli, 2007, p. 12). Essa coinvolge, dunque, attori diversi tra cui certamente gli operatori, i genitori e il bambino, ma anche altre figure che conoscono e sono rilevanti nella vita di quel bambino (es. nonni, insegnanti, amici ecc.) e che partecipano alle *routines* quotidiane.

Aver iscritto l'utilizzo di P.I.C.C.O.L.O. all'interno di un'osservazione educativa richiede anche la valorizzazione della dimensione dialogica. L'osservazione educativa non ha una finalità in sé, non è volta a offrire spiegazioni, diagnosi o *feedback*, ma è descrizione che si apre al dialogo. Le osservazioni sono un punto di partenza per arricchire le comprensioni di altri significati soggettivi delle persone che partecipano alla relazione. Il fine non è la spiegazione o la descrizione, ma la costruzione di comprensioni intersoggettive partecipate, dove il rapporto osservatore-osservato è

concepito all'interno di una reciprocità, «una transazione, una negoziazione di significati, un dialogo, appunto» (Bondioli, 2017, p. 50).

3. Le attività formative della ricerca "RdC03"

La formazione all'utilizzo di P.I.C.C.O.L.O. è stata orientata a valorizzare l'uso dello strumento all'interno delle tre dimensioni dell'osservazione educativa sopra descritte: della quotidianità, relazionale e dialogica. Le attività formative per gli operatori coinvolti nella ricerca "RdC03", inizialmente previste anche in presenza, sono state riformulate a seguito dell'emergenza Covid-19 in modalità interamente telematiche sincrone e a-sincrone, attraverso l'utilizzo delle piattaforme *Moodle* e *Zoom* messe a disposizione dall'Università di Padova.

I contenuti sono stati suddivisi in tre moduli che verranno di seguito descritti. Il modulo uno ha riguardato la presentazione della struttura e delle modalità di utilizzo di P.I.C.C.O.L.O. attraverso una serie di video-lezioni e esercitazioni online a-sincrone. I moduli due e tre hanno previsto la realizzazione di un *webinar* di quattro ore (ripetuto più volte per i diversi gruppi di operatori partecipanti). Il modulo due è stato ripetuto in tre sessioni e ha registrato in totale 165 iscrizioni. Il *webinar* relativo al modulo tre, invece, è stato ripetuto due volte per un totale di 138 iscrizioni. In entrambi gli eventi formativi online la partecipazione ha visto una prevalenza delle figure di assistenti sociali (circa 65%), seguite dagli educatori/pedagogisti (circa 16%) e dagli psicologi (circa 8%), e a seguire altre professioni. Anche questo dato rileva la necessità e rilevanza di uno sguardo educativo che sia inserito in un approccio formativo interdisciplinare per i professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale.

3.1. I modulo: ragioni, struttura e modalità di utilizzo di P.I.C.C.O.L.O.

Questo primo modulo è stato composto da cinque video-lezioni *online* (a-sincrone), della durata media di 15 minuti, e un'attività di esercitazione *online*.

Il primo video è stato dedicato a presentare e motivare la scelta dello strumento P.I.C.C.O.L.O. per la ricerca. Il secondo include un primo avvicinamento agli aspetti concettuali della *checklist*, l'introduzione delle

quattro dimensioni di osservazione e un approfondimento sugli *item* che compongono lo strumento e sulla modalità di attribuzione dei punteggi. Il terzo è dedicato all'utilizzo di P.I.C.C.O.L.O. tramite la lente della valutazione partecipativa e trasformativa, ovvero come strumento per costruire una base di dialogo riflessivo con i genitori e di negoziazione di significato rispetto alla situazione oggetto della valutazione. Il quarto e il quinto video riguardano un approfondimento relativo a come le quattro dimensioni analizzate da P.I.C.C.O.L.O. possono dare risposta ai bisogni di sviluppo dei bambini in età 0-3 e di come e quanto necessitano di condizioni di contesto in grado di supportare ecologicamente i genitori nei loro compiti educativi.

Il modulo contiene anche un'esercitazione online che mira ad avvicinare gli operatori al processo di osservazione e attribuzione dei punteggi con P.I.C.C.O.L.O. attraverso delle videoregistrazioni di interazioni tra genitore e bambino, della durata di circa un minuto, alle quali gli operatori possono attribuire i punteggi di P.I.C.C.O.L.O. e successivamente ricevere un *feedback*, sulla base di una risposta standard considerata affidabile. Infine, sono stati messi a disposizione dei partecipanti alcuni materiali di lettura: la guida dettagliata delle modalità di utilizzo dello strumento, il documento aggiuntivo che accompagna P.I.C.C.O.L.O. e il foglio commenti, preparato appositamente per supportare il momento riflessivo e di dialogo con il genitore e registrare le motivazioni relative all'attribuzione dei punteggi e le principali idee emerse nel confronto.

3.2. Il modulo: P.I.C.C.O.L.O. e le dimensioni della quotidianità e relazionale

L'attività del secondo modulo è stata realizzata tramite un *webinar* in modalità sincrona della durata di quattro ore. Le attività del *webinar* si sono strutturate come di seguito:

- introduzione frontale dei contenuti relativi all'osservazione educativa e alle dimensioni della quotidianità, relazionale e dialogica;
- lavori in piccolo gruppo (circa dieci partecipanti ciascuno, con un formatore presente in ciascun gruppo) per un'esercitazione maggiormente interattiva e partecipata relativa all'osservazione educativa con P.I.C.C.O.L.O., con particolare attenzione alla dimensione della quotidianità.

L'attività ha preso avvio dalla visione di un breve filmato di tre minuti relativo a una interazione genitoriale mamma-bambino durante una

routine quotidiana. Prima di visionare il video è stata presentata ai partecipanti la “scheda della responsività” di P.I.C.C.O.L.O. che contiene sette possibilità di interazioni genitoriali. Questi sette *item* sono stati assegnati dal formatore a uno o più partecipanti del gruppo, chiedendo loro di osservare quello specifico comportamento nel video e indicare, come richiesto da P.I.C.C.O.L.O., se esso è assente (zero), raro (uno) o evidente (due). Inoltre, lo strumento richiede di formulare la motivazione relativa al punteggio assegnato per cui ciascun partecipante è stato invitato a trascrivere anche questa informazione nella chat di *Zoom* o con altro strumento (cartaceo o digitale). La discussione, quindi, si è successivamente sviluppata sulle osservazioni dei partecipanti al termine del video, considerando i punteggi attribuiti ma soprattutto le motivazioni formulate. In particolare, è stato interessante notare come l’osservazione sia profondamente soggettiva e, nonostante tutti avessero guardato il medesimo breve video, i partecipanti hanno condiviso molteplici e variegati punti di vista e significati. Questo aspetto, ricondotto dal formatore alle basi teoriche precedentemente presentate, ha portato il gruppo a comprendere l’importanza di utilizzare P.I.C.C.O.L.O. non come strumento di diagnosi ma come fondamento per intraprendere un processo di relazione e comunicazione con ogni famiglia in prospettiva educativa, ossia finalizzata al raggiungimento di una comprensione intersoggettiva tramite l’ascolto e un atteggiamento di radicale apertura ai genitori da parte dei professionisti. L’attività dedicata alla dimensione della quotidianità si è conclusa con l’elaborazione da parte del gruppo di un elenco di altre situazioni di *routines* quotidiane in cui le interazioni genitoriali considerate nella “scheda responsività” potessero essere osservate.

La seconda parte del *webinar* è stata dedicata alla dimensione relazionale attraverso la riflessione guidata su uno studio di caso, riportato di seguito.

Luciana ha 28 anni ed è la mamma di Erik, un bimbo di 18 mesi; vivono in un’unica casa insieme al padre di lei e ai quattro fratelli di Luciana, due dei quali sono disabili, e incontrano settimanalmente un operatore sociosanitario per l’assistenza a domicilio. La madre è morta quando Luciana aveva otto anni. La famiglia riceve un beneficio economico occasionale, che si somma alle pensioni di invalidità e anzianità dei membri della famiglia. Luciana lavora saltuariamente presso alcune famiglie del paese in cui vive, soprattutto al mattino quando il bimbo è all’asilo nido. In molti apprezzano il suo lavoro perché è precisa e accurata nei lavori, in particolare quelli di pulizia. Il papà di Erik è un uomo con cui Luciana non vuole più avere una relazione perché lo ritiene inaffidabile. Luciana può però contare su Angela, un’amica d’infanzia e madrina di Erik, che è molto disponibile

e paga mensilmente la retta dell'asilo nido del bambino. Luciana ha frequentato la scuola fino alla terza media, iscrivendosi a un istituto tecnico commerciale senza riuscire a terminare la classe prima; in quegli anni ha abusato di sostanze e ha compiuto piccoli reati. In passato i servizi sociosanitari hanno approfondito le sue competenze cognitive, nel dubbio che i suoi comportamenti potessero essere originati da un ritardo mentale e scoprendo che, più probabilmente, erano conseguenza di un ambiente povero di stimoli: a causa della malattia della madre, Luciana è stata cresciuta dalla nonna paterna, una donna silenziosa e con poche relazioni, oltre alla stretta cerchia familiare. Quando l'educatrice del consultorio familiare l'ha conosciuta al corso pre-parto, si è domandata se Luciana sarebbe riuscita ad accudire un neonato e si è sentita preoccupata per Luciana e il suo bambino in arrivo. Negli incontri che l'educatrice del consultorio familiare ha avuto con Luciana, è stato importante comprendere insieme a Luciana in che modo le sue reti contribuiscono a rafforzare la relazione madre-figlio.

La riflessione sul caso studio ha portato a considerare alcuni aspetti importanti che emergono nei dialoghi che l'educatrice ha con Luciana prima-dopo-durante l'utilizzo di P.I.C.C.O.L.O., descrizioni preziose che riguardano la dimensione relazionale, di cui occorre tenere conto per una "esperienza educativa" che sia significativa e pertinente. Alcuni esempi di riflessioni condotte in gruppo durante il *webinar*:

- «Il padre e i fratelli di Luciana "occupano" per intero la casa e Luciana deve tenere vicino a sé Erik perché non crei disturbo». Non è solo responsabilità di Luciana se le possibilità di interazione con Erik sono limitate in numero e varietà: le condizioni che vivono a casa impattano sui loro spazi di vita e di movimento.
- «Luciana ogni tanto va a trovare l'amica Angela con Erik e bevono insieme il tè. Luciana, Angela ed Erik possono giocare e divertirsi con le tazzine». Nella storia si riconosce una risorsa importantissima per Luciana, l'amica Angela.
- «Luciana ultimamente si confronta con le educatrici su come avviene il momento del pranzo al nido e di come Erik apprezzi i nuovi cibi "con i pezzetti"». Tramite le narrazioni di Luciana, l'educatrice ha la possibilità di riconoscere come anche le educatrici del nido siano un punto di riferimento.
- L'assenza del papà di Erik, di cui Luciana evita di parlare. Anche questa è un'informazione di cui occorre tener conto, per costruire le basi per poter discutere insieme a Luciana dei bisogni di Erik che potrebbero, in parte, trovare soddisfazione dall'incontro con il padre.

3.3. III modulo: P.I.C.C.O.L.O. nella dimensione dialogica

Anche questo modulo è stato realizzato tramite un *webinar* in modalità sincrona della durata di quattro ore e si è concentrato sul tema delle attenzioni comunicative utili a valorizzare la dimensione dialogica nella relazione educativa con i genitori. Le attività hanno continuato a basarsi sulla storia di Luciana e si sono strutturate facendo seguire a una introduzione frontale dei contenuti, momenti di lavoro in piccolissimi gruppi (cinque partecipanti) senza il formatore e attività di discussione in gruppi di 15 persone con il formatore.

I temi delle attività hanno riguardato le attenzioni comunicative e le condizioni fondamentali (empatia, autenticità e accettazione incondizionata – Rogers, 1951, trad. it. 1997) affinché si crei un clima di fiducia tale da rendere possibile il dialogo tra operatore e genitore. La riflessione è avvenuta commentando alcuni esempi di trascrizioni relativi a momenti di confronto con il genitore a seguito della compilazione di P.I.C.C.O.L.O. e tratti proprio dalla storia di Luciana.

La prima fra le attenzioni sottoposte ai partecipanti, è stata quella al contenuto.

Educatrice: Luciana, questo è P.I.C.C.O.L.O. e ci offre un modo per conoscere i tuoi punti di forza nei momenti in cui fai la mamma; ha quattro aree e per ognuna ci sono degli aspetti da osservare su cui poi metterò un numero che dice se queste cose le ho viste e con quale intensità... tanto, abbastanza, poco; altre tue risorse o capacità sono degli aspetti che magari qui non riusciamo a osservare. I numeri non sono un punteggio o un voto, ma indicano solo la presenza/assenza di alcuni tuoi modi di comunicare e giocare con il tuo bambino. [...] Io sono qui con voi e vi osservo, come faccio in tanti altri momenti. Avrò questo foglio davanti a me e quando vedrò le cose che sono scritte sul foglio, compilerò la scheda. Ti va se iniziamo a giocare coi mattoncini?

L'educatrice si rivolge a Luciana informandola delle azioni che lei compirà durante l'osservazione e anche precisandole che non sarà un momento di valutazione, ma un tempo durante il quale focalizzarsi su alcuni aspetti del rapporto genitori-figli, seguendo gli *item* suggeriti dallo strumento. La formulazione dei messaggi in vista della comprensione altrui è un'attenzione importante nella dimensione dialogica poiché si impegna a rendere possibile il recepire i significati attraverso codici e strutturazioni sintattiche adeguate ai destinatari: il linguaggio semplice e concreto diventa un'opzione coerente con l'interesse dell'operatore di descrivere le esperienze all'ascoltatore, affinché quest'ultimo possa sen-

tirsi riconosciuto nella personale e soggettiva cornice culturale e biografica. Centrandosi sull'oggetto della relazione, l'operatore interviene e facilita il processo partecipativo del genitore che, messo nelle condizioni di comprendere, conoscere e sapere, può decidere il livello di investimento nella relazione educativa situata, decidendo in modo attivo di condividerne le finalità. La comunicazione, che non si esaurisce nello scambio di intenzioni e contenuti verbali, è un continuo processo relazionale che, attraverso il linguaggio, si prende cura dell'interazione fra operatore e genitore. Agli operatori in formazione si è proposta l'attenzione alla dimensione relazionale come componente utile a riflettere in modo metacognitivo sul risultato dello scambio comunicativo, integrando le informazioni raccolte durante lo scambio verbale con quelle recepite attraverso la comunicazione non verbale.

Insieme ai partecipanti ci si è soffermati, inoltre, sullo scambio intercorso fra educatrice e mamma dopo l'osservazione.

Osservazione dell'educatrice: La mamma si è seduta a terra nell'atrio fra la cucina e il salotto; davanti a lei un cestino pieno di mattoncini colorati di legno di forme diverse. Erik guarda e osserva in silenzio i mattoncini. La mamma gli ha subito proposto di fare una torre, chiamandolo e sollecitandolo a partecipare suggerendogli e indicandogli cosa fare. Erik per un po' ha continuato a guardare la mamma. Poi ha preso un mattoncino e lo ha tirato sul pavimento.

Educatrice: Luciana, leggiamo insieme quello che ho compilato nella scheda? Sarei contenta di sentire la tua opinione e conoscere il tuo punteggio.

Luciana: Ma fai queste cose anche con le altre mamme? Se lo fai con tutte le mamme allora penso che sia normale, ma se lo fai solo con me allora penso di essere diversa.

La mamma elude per un istante l'oggetto della conversazione e reagisce alla richiesta dell'operatrice quasi a chiedersi "chi sono io per te? E, chi sei tu per me?", spostando l'attenzione dall'aspetto di contenuto all'aspetto di relazione insito nel messaggio. La competenza dialogica richiede al professionista di sintonizzarsi sulla percezione reciproca fra gli interlocutori, considerando possibili l'attrazione o il rifiuto, l'attribuzione di intenzioni o scopi, la presenza di aspettative o resistenze, gli stereotipi e i pregiudizi, a partire da quelli di *status* e ruolo. La mamma chiede se la presenza dell'operatrice sia dovuta a un suo stato di bisogno che la differenzerebbe dalle altre donne con figli piccoli. L'osservazione educativa trova nella dimensione dialogica l'insieme degli elementi facilitanti la comprensione di bisogni e interessi, al fine di una negoziazione e di un coinvolgimento degli attori coinvolti nell'intervento educativo. Ricono-

scendendosi e attribuendosi ruoli e relativi compiti, quindi, gli interlocutori della relazione individuano, talvolta in modo inconsapevole ma ugualmente efficace, un insieme di significati condivisi a cui attingere per facilitarsi reciprocamente nell'ascolto e nella comune attribuzione di senso.

L'attenzione a porre domande aperte è una ulteriore fra le vigilanze possibili in un lavoro di osservazione che si prefigga un cambiamento partendo da quanto visto e osservato. La domanda, quindi, non come forma indagatoria per rilevare debolezze o negligenze ma come interesse di tipo fenomenologico verso il comprendere prospettive e punti di vista plurali. La visuale del genitore è preziosa per acquisire altri significati di quanto agito o scelto dall'adulto verso il bambino, invitando l'operatore a compiere una sosta di riflessività dentro le cornici interpretative del genitore, cogliendo insieme motivazioni per possibili direzioni di un intervento educativo. La forma interrogativa lascia spazio alle parole del genitore, lo invita a prendere parte alla conversazione, dichiara in modo esplicito che sarà nell'ascolto reciproco che si potranno raggiungere quei risultati di comprensione intersoggettiva necessari a leggere la realtà.

Educatrice: Con alcune sì, con altre no perché non le seguo in questo periodo. È vero Luciana, ogni mamma è diversa, direi "speciale" per il suo bambino. Ti propongo di usare proprio P.I.C.C.O.L.O. per capire quanto tu sia forte con Erik e decidere su che cosa si può lavorare insieme, cosa ne pensi?

La domanda aperta è la pratica comunicativa che dichiara l'interesse al vissuto dell'adulto e del bambino. Essa alterna parole e pause, permettendo di evitare la manipolazione del tempo, possibile esito di zelanti pratiche professionali, e concede e autorizza spazi di silenzio, talvolta necessari per formulare risposte. Nella quotidianità è il linguaggio che organizza le esperienze in campi semantici, sintesi dei significati percettivi aggregabili nell'infinita serie di vissuti delle persone. Perché questi significati possano essere codificati, fra operatori e famiglie dovrebbe avvenire quel dialogo che ha come fine la comprensione, l'attribuzione di uno stesso significato fra emittente e ricevente (dinamica dell'interazione sociale).

Nell'osservazione educativa si perviene a un'ulteriore dinamica che è quella dell'apprendimento, dove, grazie alla condivisione, si ha la conferma della validità della conoscenza acquisita valorizzando lo sforzo comunicativo attraverso l'individuazione di un sapere ulteriore a quello di partenza, dato dall'incontro fra lo sguardo dell'operatore e lo sguardo del genitore. Come accennato in precedenza, P.I.C.C.O.L.O. codifica i comportamenti, nominandoli e descrivendoli; la proposta di utilizzo che

se ne fa in “RdC03” invita poi a descrivere reciprocamente (operatore e genitore) quanto osservato partendo da una prospettiva soggettiva che si muove verso l’intersoggettività. Ma è nella microprogettazione che ci si predispone a un nuovo apprendimento, dopo aver costruito l’obiettivo come risultato di una condivisione e di una narrazione dei diversi elementi osservati. La costruzione di significati condivisi che riguardano i bisogni cui dare risposta, infatti, porta alla progettazione dell’intervento che “RdC03” propone di documentare attraverso la «microprogettazione» (Serbati, Milani, 2013, pp. 177 e segg.). Essa prevede la compilazione con la famiglia e/o con altri attori coinvolti di griglie ripetute in una quantità pari al numero dei bisogni cui l’intervento si propone di dare risposta. L’insieme di queste griglie funge da guida per la realizzazione dell’intervento e costituisce il PaIS, in grado di restituire a tutti i partecipanti i passi condivisi per sperimentare le risposte ai bisogni (ivi, p. 182).

Il momento di riflessione teorica di questa prima parte del *webinar* è stata funzionale a delimitare il campo per le successive esercitazioni di gruppo sullo strumento P.I.C.C.O.L.O. con un’attenzione all’intervento comunicativo e alla microprogettazione. A seguito delle esercitazioni, si sono discussi in plenaria gli apprendimenti, le distinzioni rilevanti e le complessità nel processo di comunicazione e di microprogettazione, tra cui l’attenzione a considerare la voce e il punto di vista della mamma Luciana, aprendo al dialogo e al confronto attraverso la domanda aperta, ma anche la difficoltà e al contempo l’utilità di pensare l’intervento come un insieme di piccoli passi, come richiesto dalla microprogettazione, la declinazione in azioni concrete invece di un’idea vaga e generale, l’importanza di documentare con un linguaggio semplice, concreto e facilmente condivisibile con i genitori.

Conclusioni

Alla luce degli spunti teorici e metodologici presentati nei paragrafi precedenti, si evince il tentativo, realizzato all’interno del percorso formativo sopra descritto, di individuare temi e strumenti che sono la trama educativa – perché promozionale, autopoietica e sempre potenzialmente trasformativa per la persona – su cui si fonda la specificità delle competenze di qualsiasi professionalità che abbia come finalità l’accompagnamento della genitorialità e dello sviluppo infantile.

Pur nell’inevitabile *imperfezione* (Tramma, 2018) e parzialità del ruolo dell’educatore nel progetto complessivo a favore di una famiglia, egli

assume una posizione privilegiata nei confronti della gestione della relazione e della comunicazione e della relativa progettazione degli interventi nei contesti educativi propri della ricerca “RdC03”. Infatti, le dimensioni della quotidianità, relazionale e dialogica compongono il *proprium* dell’intervento educativo che, a differenza di altri interventi, stabilisce con regolarità nel tempo un contatto con i bambini e i genitori, entrando nella quotidianità e nell’ecologia fisica e relazionale della loro vita.

In questo senso, l’educatore sembra incarnare compiutamente le dimensioni dell’interazione, della continuità e della situazione, indicate da Dewey (1938, trad. it. 2014) come costitutive del mandato educativo, in senso pedagogico e sociale. Attraverso le proposte formative del percorso presentato, questa forma privilegiata – perché continua e situata – di interazione con la famiglia, da una parte valorizza la figura dell’educatore che, attraverso la produzione di tracce scritte e visive, è in grado di offrire ai colleghi un buon punto di partenza che rende visibili agli altri operatori i percorsi quotidiani di cambiamento delle famiglie (Serbati, 2020), facendosi *geografo dell’umano* (Tuggia, 2020). Dall’altra parte, offre un’occasione indiretta di un suo *modeling* all’interno dell’*équipe*, fonte di apprendimenti mutuabili, con gli opportuni adattamenti di *setting*, anche dalle professioni sociali, cliniche e educativo-scolastiche.

La proposta del percorso formativo relativo alla gestione della relazione e della comunicazione, e della relativa progettazione degli interventi nei contesti educativi propri della ricerca “RdC03”, ha messo in rilievo che le competenze disciplinari riguardano:

- conoscenza e adozione: a) del paradigma dei bisogni evolutivi dei bambini come focus comune di confronto con la famiglia e tra professionisti di diversa area disciplinare, per leggere le esigenze di crescita di ogni bambino e trasformare la sua zona prossimale di sviluppo nell’ipotesi progettuale di accompagnamento e supporto; b) del costrutto di genitorialità come l’insieme delle risposte educative a tali bisogni che gli adulti della sua famiglia hanno la responsabilità di fornire e per cui vanno sostenuti;
- approfondimento dell’importanza della fase di comprensione e analisi del quadro di crescita di un bambino nel suo contesto familiare e nel suo ambiente di vita tramite metodi e strumenti di osservazione propriamente *educativa* (Dovigo, 2015);
- accesso alle premesse teoriche e ai criteri di implementazione di un repertorio di sostegni di intervento per il supporto alla genitorialità in chiave promozionale e apertamente preventiva, sia domiciliari (ad esempio, l’*home visiting*), sia territoriali (ad esempio, i gruppi di pa-

rola con/tra i genitori sui temi della prima infanzia, collaborazioni con biblioteche, nidi, ambulatori pediatrici, consultori, Centri Famiglie ecc.), previsti dalla norma del RdC.

Tali competenze sono state in parte oggetto del primo modulo di formazione e saranno oggetto di riflessioni in spazi formativi successivi.

Il percorso di formazione presentato, avviandosi da un approccio multidisciplinare, si è soffermato sulle competenze trasversali – o *soft skills* – che sono sì tipiche del campo professionale pedagogico, ma allo stesso tempo «risultano aspecifiche e trasferibili da un ambito all'altro» (Cornacchia, 2020, p. 75). All'interno delle dimensioni della quotidianità, relazionale e dialogica si è cercato di “allenare” tutti i partecipanti ad atteggiamenti e comportamenti che, se pur trasversali, rappresentano «una sorta di *a priori* dell'agire pedagogico: ci si riferisce, ad esempio, alla capacità di gestire relazioni, di lavorare in *équipe*, di agire nell'imprevisto, di non potersi affidare a soluzioni standardizzate» (ivi, p. 78). Le competenze che questo percorso formativo si è posto l'obiettivo di sviluppare, pur innestandosi in una matrice educativa, travalicano i confini epistemologici del territorio eminentemente pedagogico per divenire aree inter e trans-disciplinari (Morin, 1977-2004, trad. it. 2007) in cui, dallo scambio riflessivo e dialogico tra gli operatori sollecitato dalle esercitazioni, si generano la valutazione e le intenzioni trasformative del proprio agire professionale con la prima infanzia e la genitorialità secondo un approccio partecipativo di effettiva reciprocità tra tutti gli attori.

Il percorso di formazione presentato, inoltre, ha posto un forte accento ai contesti “situati”, mettendo in discussione le modalità di insegnamento e apprendimento tipiche dei percorsi formativi formali: «se la competenza viene ormai diffusamente intesa secondo le disposizioni dell'European Qualification Framework (EQF), ovvero come la capacità provata di utilizzare conoscenze, capacità tecniche e capacità personali, sociali o metodologiche, in situazione di studio o lavoro, allora le metodologie d'aula vanno appositamente pensate» (Cornacchia, 2020, p. 74). Ci si è dunque proposti di predisporre delle situazioni di apprendimento il più possibile coinvolgenti e aderenti alla realtà «in modo da dotare le competenze trasversali di significato e di valore» per i partecipanti, «ancorandole ai bisogni professionali, di sviluppo, di formazione, di innovazione» (Biasin, Pacquola, 2019, p. 222). Ricercando un isomorfismo con la relazione che gli operatori manterranno con la famiglia all'interno della ricerca “RdC03”, la metodologia della formazione ha adottato approcci e tecniche attinte dalla tradizione propria all'ambito educativo e già ampiamente sperimentati in molteplici contesti di apprendimento.

I *webinar* hanno rappresentato, infatti, delle occasioni riflessive e dialogiche tra professionisti di servizi, ambiti territoriali e profili professionali differenti sulla genitorialità e la potenzialità evolutiva e preventiva dei primi mille giorni della crescita dei bambini. In questo senso le strategie didattiche adottate erano finalizzate ad attivare processi di *learning by thinking* (Dewey, 1933, trad. it. 1961; Mortari, 2003), in cui le narrazioni dei partecipanti sulle proprie pratiche vengono messe in circolo e offerte generosamente al vaglio dell'analisi critica, attraverso la misura della coerenza con i saperi teorici assunti e la comparazione (in termini di comunanze, divergenze e possibili contaminazioni e integrazioni) con altre esperienze territoriali. La modalità di proposta delle attività formative ha risposto contemporaneamente anche al principio del *learning by interacting*, al fine di sollecitare in un gruppo numericamente ridotto di partecipanti processi di conoscenza di tipo collaborativo, introducendo compiti ed esercitazioni che implicassero abilità comunicative e sociali, come l'ascolto reciproco, la raccolta e la validazione dei differenti punti di vista, talvolta anche decisamente dissonanti, sul medesimo stimolo (come lo studio di caso o la videoregistrazione di un'interazione genitore-bambino su cui i professionisti sono stati invitati a confrontarsi nel secondo modulo della formazione) e la successiva negoziazione (attraverso, ad esempio, la richiesta di costruzione delle sintesi del lavoro in gruppo da condividere in plenaria).

La sfida che questa esperienza formativa ha raccolto necessita di essere ulteriormente documentata nei processi, verificata negli esiti e sviluppata nelle azioni, ma è aiutata dalla lucidità dell'orizzonte verso il quale procedere attraverso il proprio contributo di sperimentazione e riflessione: a partire dalla sostanza educativa del lavoro per promuovere genitorialità positiva, presidiata in particolare dalle figure degli educatori, istituire una gamma sempre più solida e ampia di conoscenze, competenze e pratiche di *confine* (Wenger, 1998, trad. it. 2006) tra aree disciplinari e relative professionalità, in modo da creare un sistema coerente e coordinato tra i diversi livelli del *welfare* a favore dei bambini più piccoli e delle loro famiglie.

I professionisti dei servizi, siano essi educativi, sociali e/o socio-sanitari, hanno bisogno di solidi riferimenti culturali e valoriali, coerenti con quelli presentati nelle Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con le famiglie in situazione di vulnerabilità (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017), che orientino le pratiche e permettano loro di costruire risposte corrispondenti alla crescente complessità e diversificazione dei bisogni delle famiglie. Per questo, la formazione degli educatori e degli

altri professionisti dei servizi potrebbe, sia a livello universitario che in termini di formazione continua, porre un'attenzione specifica e dedicata alla gestione della relazione e della comunicazione fra professionisti e famiglie, attraverso un continuo ritornare a discutere di situazioni concrete, di modo che la pratica possa diventare la base per costruire il significato che le teorie assumono per i partecipanti, in uno sforzo volto ad apprendere a leggere la teoria attraverso le pratiche e ad imparare a leggere le pratiche con gli strumenti delle teorie (Zanon, 2016).

Questa ricerca di interconnessioni e complementarità tra saperi e cornici epistemologiche apre anche necessariamente nuove frontiere di teorizzazioni e approcci metodologici nella formazione rivolta ai professionisti dei servizi, come il presente contributo ha cercato di mettere in luce.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini P. (1988): *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Biasin C., Pacquola M. (2019): Riconoscere e formalizzare le competenze trasversali nelle attività professionali e artigianali: esperienze italiane a confronto. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(2), pp. 211-224.
- Bondioli A. (a cura di) (2007): *L'osservazione in campo educativo*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, pp. 5-20.
- Bondioli A. (2017): *L'osservazione: avvertenze per l'uso nella ricerca e nella pratica educativa coi bambini piccoli*. In A. Bondioli, D. Savio (a cura di): *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 41-60.
- Commissione Europea (2013): *Raccomandazione della Commissione del 20 febbraio 2013, Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale – REC 112/UE* (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN>; data ultima consultazione 15.7.20).
- Cornacchia M. (2020): Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche Pedagogiche*, n. 214, pp. 69-84.
- Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L. (2010): *Il «core competence» dell'educatore professionale. Linee d'indirizzo per la formazione*. Milano: Unicopli.
- Dewey J. (1933): *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J. (1938): *Esperienza e educazione*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2014.
- Dovigo F. (2015): *Manuale per l'osservazione educativa. L'approccio qualitativo*. Milano: Unicopli.

- Duncan G.J., Brooks-Gunn J. (eds.) (1997): *Consequences of Growing up Poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Heckman J.J. (2008): Role of Income and Family Influence on Child Outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, n. 1136, pp. 307-23.
- Milani P. (2018): *Educazione e Famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017): *Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. Roma.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019): *Linee guida. I Quaderni dei Patti per l'inclusione sociale*. Roma.
- Morin E. (1977-2004): *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2007.
- Mortari L. (2003): *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- OECD (2018): Child Poverty in the OECD: Trends, Determinants and Policies to Tackle it. Paris: OECD publishing: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/c69de229-en.pdf?expires=1595082859&id=id&accname=guest&checksum=EC6E4D565E565DC3A0335C2DD3EDAC3C> (data di ultima consultazione: 18.7.20).
- Rogers C.R. (1951): *La Terapia centrata sul cliente*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1997.
- Roggman L.A., Cook G.A., Innocenti M.S., Jump Norman V., Christiansen K., Anderson S. (2013): *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO) User's Guide*. Baltimore (MD): Brookes Publ.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti d'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Serbati S. (2020): *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2018): *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tuggia M. (2020): *L'educatore geografo dell'umano. Accompagnare famiglie con bambini in situazione di vulnerabilità*. Molfetta (Ba): La Meridiana.
- Wenger E. (1998): *Comunità di pratiche. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Zanon O. (2016): *Le pratiche formative nei servizi alla persona*. Roma: Carocci.

Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni

Alessandra Rigamonti¹, Laura Formenti²

Abstract

L'articolo propone una cornice per la formazione alla riflessività nelle comunità per minorenni, luoghi di lavoro caratterizzati dalla crescente e ancora recente professionalizzazione, dalla quotidianità delle relazioni e da un'interazione costante con reti di servizi e professionisti coinvolti nella protezione dei minori. L'intervento educativo si sviluppa quindi in un contesto istituzionale, organizzativo e relazionale carico di premesse esplicite e implicite, dilemmi e dinamiche di potere. Identifichiamo dunque la *riflessività sistemica* come competenza indispensabile per sostenere tale complessità e agire in modo trasformativo: un modo di pensare integrato, collettivo e operativo, che possa sostenere il cambiamento e rafforzare l'identità professionale degli educatori. L'analisi della letteratura internazionale sottolinea le caratteristiche della *riflessività sistemica* come processo stratificato che riguarda il singolo professionista, l'équipe, l'epistemologia dominante e il potere delle buone storie. Questi sono gli ingredienti di una pratica formativa, qui proposta, volta a promuovere tali competenze nella formazione universitaria e in servizio.

Parole chiave: riflessività, comunità minori, competenze, approccio sistemico, narrazioni.

Abstract

This paper offers a frame to teaching reflexivity in Residential Child Care (RCC), a workplace featuring increasing yet recent professionalization, daily relationships and constant interaction with different agencies and professionals involved in the child protection system. Education in RCC takes place within an institutional, organizational and relational context with explicit and implicit presuppositions, dilemmas, and power dynamics. Thus, we identify *systemic reflexivity* as a required competence to cope with this complexity and act in a transformative way: an integrated, collective, and operational way of thinking, apt to support change and empower educators' professional identity.

¹ Assegnista di Ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

² Professoressa ordinaria di Pedagogia della famiglia e di Consulenza familiare: teorie e pratiche, presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

The international literature review highlights the features of *systemic reflexivity* as a multi-layered process involving the individual professional, the working team, the dominant epistemology, and the power of good narratives. These are the ingredients of a training practice, here presented, designed to promote these competences in settings of both higher and workplace education.

Keywords: reflexivity, Residential Child Care (RCC), competences, systemic approach, narratives.

1. Formare competenze riflessive nel contesto della professionalizzazione: una cornice critica

In un momento storico che sollecita gli educatori a costruire il proprio profilo professionale in una logica di competenze, ha senso riflettere criticamente sulla professionalizzazione, come processo che, se da un lato appare accrescere lo status dell'educatore, dall'altro rischia di rinforzare l'epistemologia dominante «basata sulla razionalità tecnico strumentale» e coerente con «un modello socio-politico di tipo conformativo» (Chello, 2015, p. 103). Il rischio di un passaggio acritico da «semplice operatore» a «professionista» è che il lavoro educativo venga appiattito sulle tecniche e ridotto al ruolo di normalizzare, conformare e riprodurre le condizioni di vita sia degli utenti sia degli stessi professionisti. Inoltre, se la Legge 205/2017 rappresenta un avanzamento nel riconoscimento della figura professionale dell'educatore, le incertezze che accompagnano la definizione del suo profilo non sono fugate: esse appaiono infatti intrinseche al campo di lavoro e oggi acuite dalle incertezze strutturali della tarda modernità, riproponendosi costantemente nella quotidianità sotto forma di nuove sfide, dilemmi, paradossi. Come posizionarsi nell'incertezza, trovando strategie adattative e calibrazioni impreviste alle proprie azioni, diventa allora la questione centrale della formazione di base e in servizio.

Il ricorso ai saperi forti, in quest'ottica, può essere poco utile e perfino controproducente, mentre la capacità di riconoscere i processi soggettivi, collettivi e sociali di costruzione delle conoscenze e di decostruire schemi d'azione prestabiliti, fondati su verità assodate e su pratiche consolidate, consente di ricercare un sapere situazionale capace di interpretare il divenire, il caso singolo, l'accidente.

In ragione di queste riflessioni, il «professionista riflessivo» (Schön, 1983, trad. it. 1993, *passim*) rappresenta l'antidoto ai rischi della professionalizzazione, in quanto capace di scelta, di posizionamento creativo e personale in un contesto dinamico da interpretare. Alla competenza

riflessiva si aggiunge la meta-competenza della *riflessività*: riconoscersi come professionisti significa infatti intravedere le interazioni, talvolta sinergiche talaltra conflittuali, tra ruolo e identità professionale, tra quadro giuridico e contesto effettivo nel quale si opera, tra principi e valori dell'educazione e vincoli/possibilità offerti dal sistema nel qui e ora. La riflessività è una competenza sociale e educativa trasversale a diversi contesti d'intervento, come hanno argomentato molti autori italiani (Colombo, 2005; Contini, 2014; Demozzi, 2014; Formenti, Luraschi, Rigamonti, 2017; Mostarda, 2005; Striano, Malacarne, Oliverio, 2018) e internazionali (Jude, 2018; Papp, Rácz, 2016; Taylor, White, 2000, trad. it. 2005; Watts, 2019). Ma come svilupparla nell'ambito dell'intervento residenziale con bambini e adolescenti, in assenza di profili di competenze condivisi e di pratiche formative specifiche e consolidate?³ In Italia, le *Linee di indirizzo per l'accoglienza residenziale per i minorenni* (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Istituto degli Innocenti, 2018) si limitano a citare l'importanza delle capacità relazionali, di una personalità equilibrata e di una generica disponibilità all'ascolto e all'accoglienza, raccomandando poi la formazione continua e la supervisione, ma senza dire altro sulle competenze da formare, nonostante la letteratura identifichi gli operatori come fattore chiave nel determinare la qualità e gli esiti del lavoro di comunità (Knorth *et al.*, 2010). Il cosiddetto *modello relazionale d'intervento* (Gharabaghi, 2020; Mattingly, Stuart, Vander-Ven, 2012), ispirato alla *Social Pedagogy* (Timonen-Kallio, Hämäläinen, 2019), è ritenuto il più adatto a garantire una qualità di vita quotidiana e il coordinamento tra professionisti diversi, nel comune orientamento al benessere e alla partecipazione dei bambini/adolescenti e delle loro famiglie. Un numero consistente di autori internazionali (Akin *et al.*, 2016; del Valle, Sainero, Bravo, 2015; James, 2017) insiste sulla necessità di fare ricorso alle evidenze, privilegiando modelli validati da ricerche

³ Il Progetto Erasmus Plus 2018-2021 *Empowering Residential Child Care through Interprofessional Training* (P.I. Eeva Timonen-Kallio), rilevata una grande frammentazione delle pratiche a livello europeo e il bisogno ineso di formazione specifica, si è volto a progettare un MOOC (*Massive Online Open Course*) fondato sulle competenze e ispirato alla ricerca internazionale, rivolto agli operatori di comunità. Il nostro contributo al progetto è un modulo di 27 ore dedicato alle competenze riflessive, confluito nei *syllabus* di due Corsi universitari e di un Master di Primo Livello sulle buone pratiche educative nella comunità per minori, presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca (laddove non diversamente indicato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura delle Autrici, N.d.R.).

sperimentali. Il dibattito italiano è molto attento alle dimensioni qualitative di una pedagogia riflessiva, narrativa e critica (Contini, 2014; Demozzi, 2014; Formenti, Luraschi, Rigamonti, 2017; Striano, Malacarne, Oliverio, 2018). Si pone dunque la questione di come comporre istanze diverse, coniugando – nella formazione di base e continua – la ricerca empirica e la riflessione pedagogica sulla relazione educativa.

Il bisogno di de-costruire teorie implicite e cornici di significato è molto forte. Nella vulgata, l'educatore è ancora rappresentato (e a volte si rappresenta) come persona "di buon cuore", istintiva e intuitiva; d'altra parte, la spinta alla specializzazione e alle *evidence-based practices* rischia di condurre la professionalizzazione verso una deriva tecnicista di stampo sanitario. Questa polarizzazione si riflette in uno strabismo della formazione: mentre un occhio guarda allo sviluppo di competenze attinenti alla sfera della vita - comunicazione, ascolto, comprensione, empatia, responsabilità, autoconsapevolezza – l'altro occhio mira ad applicare conoscenze tecniche specifiche, riconosciute e replicabili. Una polarizzazione non utile, che separa *hard* e *soft skills* dividendo professionisti portatori di curricula, esperienze e linguaggi diversi. Un modello epistemico integrato, capace di coniugare prospettive ed epistemologie diverse, può favorire il dialogo interprofessionale e sostenere interventi più ecologici e rispettosi della complessità delle vite umane.

La teoria sistemica della complessità ispira il nostro lavoro (Formenti, 2012): riconoscere nella comunità residenziale per minorenni le caratteristiche di un sistema complesso vuol dire cercare una composizione attiva tra l'agire razionale e relazionale, tra diversi modelli di ricerca e di professionalità, tra il linguaggio degli esperti e quello delle famiglie. La competenza riflessiva diventa quindi la chiave centrale dello sviluppo professionale, consentendo di collegare diverse forme di conoscenza all'interno di un quadro più ampio. Diventa anche, come vedremo, una via per la *com*-posizione delle diverse soggettività coinvolte nei processi di tutela: educatori, assistenti sociali, psicologi, medici, insegnanti, ma anche bambini, genitori, cittadini.

L'operazione è *empowering*, ovvero rafforza l'*identità* e il *senso di efficacia* dell'educatore, figura debole (Villa, 2008) sul piano dello statuto professionale. Si tratta di trovare nel quotidiano dei modi concreti per navigare l'incertezza e comporre i piani contraddittori e dilemmatici della professione, senza cercare soluzioni facili e lineari ai problemi incontrati. In che modo, dunque, gli educatori possono imparare a collegare le loro conoscenze, motivazioni e valori con la capacità di agire in modo utile ed efficace, nel qui e ora, in un contesto specifico, coerentemente

con i bisogni e le richieste emergenti dal campo, per aprire possibilità? La competenza professionale viene messa in atto sempre e solo *in situazione*, ovvero in un contesto interattivo nel quale gli effetti di un'azione sono riconosciuti come soddisfacenti (oppure no) ed è quindi il *feedback* a dire se c'è (o non c'è) competenza. Come può un oggetto così evanescente e situazionale essere costruito, sviluppato e valutato in un percorso formativo, che si situa per definizione fuori contesto? La riflessività è una meta-competenza e uno strumento di crescita professionale permanente, nell'ottica del *lifelong* e *lifewide learning*, perché indipendente dall'oggetto e dall'azione specifica, quindi trasferibile a tutti i contesti dell'esistenza. Si tratta anche di una competenza *lifedeep*, perché interroga in profondità la costruzione del sé.

L'analisi della letteratura internazionale, nel prossimo paragrafo, chiarisce le differenze tra riflessione e riflessività (*reflection* e *reflexivity* in inglese) nel lavoro di tutela minorile, studiato dal punto di vista sistemico. Ci chiederemo poi come promuovere riflessività nell'intervento socioeducativo attraverso il potenziale apprenditivo della narrazione e il ruolo dei dilemmi nell'innescare apprendimenti trasformativi (Formenti, West, 2018; Mezirow, 1991, trad. it. 2003). Infine, suggeriremo un modello operativo e una pratica volta a sviluppare nei singoli e nelle équipe la *riflessività sistemica* attraverso l'esercizio e il dialogo delle differenze, a partire dall'utilizzo di storie e domande riflessive (Tomm, 1987).

2. *Riflessività e riflessione nel lavoro educativo e sociale di tutela minorile: lo stato dell'arte*

Il concetto di riflessività nel lavoro sociale è citato fin dagli anni Novanta in un ampio ventaglio di articoli teorici, pratici, di ricerca, laddove si parla di formazione degli operatori, gestione organizzativa, intervento (soprattutto psicologico e terapeutico) e supervisione. La nostra tesi è che la riflessività vada oltre la riflessione, ovvero la capacità umana di pensare l'azione e le sue condizioni per adattare ai risultati desiderati, usando consapevolmente l'informazione in ingresso come *feedback* per correggere gli errori. La riflessione (*reflection*) nella e sulla pratica (Schön, 1983, trad. it. 1993) è una caratteristica universalmente accettata del lavoro professionale (Ferguson, 2018), mentre la riflessività (*reflexivity*), pur presente da tempo nella letteratura (v. la *literature review* di D'Cruz, Gillingham, Melendez, 2007), sembra meno chiaramente definita.

Nel mettere ordine in un ampio numero di articoli che usano questo concetto nell'ambito del lavoro psico-socio-educativo, abbiamo indossato le lenti sistemiche e costruttiviste, provando a distinguere tre ambiti di riflessività, che corrispondono a diversi livelli di funzionamento sistemico: *micro* (l'individuo come sistema), *meso* (i sistemi interattivi: équipe, famiglia, gruppo) e *macro* (il contesto socio-culturale e storico) (Formenti, 2017). Oltre a questi tre livelli, abbiamo individuato un quarto ambito, trasversale a molti articoli, nel rapporto tra riflessività e narrativa.

2.1. *L'auto-riflessività come competenza che si manifesta a livello micro*

Diversi autori usano le competenze auto-riflessive per svelare la circolarità costitutiva tra presupposti e azioni: quello che facciamo, infatti, conferma e rafforza le nostre teorie implicite. L'auto-riflessività consente agli operatori di ricostruire ed esplicitare, quindi di mobilitare, le premesse in base alle quali agiscono (Bingle, Middleton, 2019), i giudizi, con le loro implicazioni morali ed emotive (Taylor, White, 2000, trad. it. 2005) e l'impatto sensoriale, emotivo ed esperienziale che ha su di loro il lavoro che fanno (Ferguson, 2018). Secondo Roets e Colleghi (2017), nel definire un bambino, un bisogno, una famiglia, mettiamo in atto una circolarità auto-confermante tra la percezione (ciò che siamo in grado di rilevare con i sensi), l'interpretazione (i significati che attribuiamo) e la comunicazione (come costruiamo l'oggetto della nostra conoscenza attraverso il linguaggio).

Questa consapevolezza ha effetti importanti sulle pratiche, oltre a costituire un fattore di protezione e resilienza dell'operatore (Kearns, McArdle, 2012; Papp, Rácz, 2016). C'è una differenza, ad esempio, nella scrittura professionale, se la incorniciamo come una *storia* oppure come un *report*, resoconto oggettivo di fatti accaduti: nel primo caso, entrerà in gioco la riflessività dell'operatore, in quanto capace di riconoscersi come narratore e di interrogarsi sul punto di vista parziale utilizzato per osservare e descrivere ciò che è accaduto (nel farlo, può anche tenere conto di altri punti di vista); nel secondo caso, i fatti sono trattati come verità autoevidenti e l'operatore non dubita di poter esercitare l'oggettività necessaria. Nell'ottica sistemica, il modo di definire un problema contiene già le sue possibili (e impossibili) soluzioni, in una circolarità dinamica: se tutti gli attori coinvolti partecipano alla definizione del "problema" (che comprende anche la possibilità di non considerarlo tale), portando

nel processo la loro auto-riflessività, ovvero riconoscendo di avere un punto di vista parziale, si può correggere l'effetto lineare, e potenzialmente violento o dannoso, di una storia unica, oggettiva, chiusa.

2.2. *La riflessività condivisa come modello operativo del meso-livello*

La maggior parte degli autori parlano di riflessività in riferimento a teorie e pratiche sistemiche, in particolare nel lavoro d'équipe e con le famiglie d'origine (Bingle, Middleton, 2019; Dugmore *et al.*, 2018; Partridge *et al.*, 2019; Watson, 2019), dove sono in primo piano la comunicazione, le relazioni e i contesti. A livello *meso*, la riflessività è una caratteristica implementata nel modello pedagogico, nell'organizzazione del lavoro educativo e sociale (Monson, 2020) e nelle comunicazioni tra gli operatori e con gli utenti, quando si utilizzano nell'intervento delle tecniche specifiche, che fanno leva sui processi di *feedback* e sulla circolarità per sostenere il movimento e la trasformazione.

Tra gli altri, Partridge e Colleghi (2019) e Dugmore e Colleghi (2018), ricercando nell'ambito della terapia familiare sistemica, propongono un modello di supervisione che promuove riflessività a partire dalle posture di curiosità (Cecchin, 1987, trad. it. 1988) e irriverenza (Cecchin, Lane, Ray, 1992, trad. it. 2003), dal concetto batesoniano di informazione come «differenza che fa la differenza» (Bateson, 1972, trad. it. 2006, *passim*) e dalla pratica del *Reflecting Team* (Andersen, 1987). Quest'ultimo è un modello operativo riflessivo che materializza (in un certo senso *prescrive*) le differenze di prospettiva tra livelli diversi del sistema, chiedendo a un gruppo di osservatori esterni di discutere, in presenza del terapeuta e della famiglia, ciò che hanno osservato dell'interazione tra loro. I loro commenti – esterni, estranei, a volte inattesi – alimentano un processo di esplorazione di possibilità alternative.

La riflessività è qui considerata come una caratteristica del sistema interattivo, un modello operativo implementato nel contesto d'intervento, dove i due livelli *micro* e *meso* si co-determinano: gli individui portano la loro auto-riflessività dentro pratiche organizzate in modo riflessivo, e, viceversa, le interazioni riflessive all'interno di queste pratiche condivise nutrono la capacità auto-riflessiva dei partecipanti. Si crea quindi un circolo virtuoso tra lavoro su di sé e lavoro con gli altri, che costruisce piani di realtà e descrizioni multiple, provvisorie e aperte alla revisione. Vedremo più avanti come il dare voce ad attori diversi coinvolti nel processo di tutela possa dare luogo a una polifonia, nella quale si crea

il *multiverso*, ovvero una realtà caratterizzata da molteplici versioni interpretative. Bingle e Middleton (2019) hanno elaborato, a partire da questo, un modello di *supervisione riflessiva* di gruppo che usa la postura di curiosità (Cecchin, 1987, trad. it. 1988) per valorizzare le differenze incorporate nell'équipe in quanto *Mente Collettiva* (Bateson, 1979, trad. it. 1984). Ciò introduce nel modo di lavorare dell'équipe una prospettiva di secondo ordine che favorisce la co-creazione di nuove idee e la riflessione sulle proprie premesse come sistema.

La riflessività condivisa permette anche di mettere a fuoco le dinamiche di potere tra utenti e operatori, ma anche tra operatori e servizi diversi e, più in generale, nel contesto complessivo dell'intervento. Pensiamo ad esempio all'uso del linguaggio: un'espressione come «bambino a rischio» (Roets *et al.*, 2017, *passim*)⁴ o «genitore incompetente» (Formenti, 2008, *passim*) non è neutra, ma produce effetti nel posizionare l'altro come inferiore, bisognoso, impotente. La riflessività aiuta anche a evitare la mistificazione, ad esempio quando l'intervento viene definito a priori come partecipativo, ma la famiglia d'origine segnala di sentirsi costretta a collaborare, sotto la minaccia di un eventuale allontanamento (Watson, 2019). Una pratica riflessiva che coinvolga i bambini e le famiglie potrebbe aiutare a mettere in evidenza, e quindi superare, non detti, mistificazioni e doppi legami, per sostenere la riscrittura delle loro biografie in una direzione evolutiva e costruttiva, che possa aiutarli a essere «cittadini riflessivi creativi» (Ferguson, 2003, p. 7)⁵.

2.3. La cultura della riflessività come modello epistemico e caratteristica del livello macro

La riflessività investe il sistema più ampio quando arriva a sfidare i discorsi dominanti impliciti nel lavoro sociale, mostrando la relazione circolare tra strutture e discorsi istituzionali, giuridici, sociali e storici.

La *riflessività epistemica*, concetto cardine del lavoro di Pierre Bourdieu (Maton, 2003), mette in evidenza il ruolo delle conoscenze condivise (dominanti) nella costruzione professionale della pratica (White, 1997) e aiuta a superare alcuni limiti della mera riflessione dovuti agli eccessi di autoreferenzialità contenuti in molte pratiche riflessive con-

⁴La traduzione del passaggio citato è a cura delle Autrici, N.d.R.

⁵La traduzione del passaggio citato è a cura delle Autrici, N.d.R.

temporanee. Ogni conoscenza nasce da relazioni concrete e dipende dalle condizioni culturali, sociali e storiche che l'hanno resa possibile. La cultura dei servizi e i modelli dominanti nel *welfare* interagiscono con il *micro* e il *meso*-livello pur non determinandoli in senso stretto. Taylor e White (2000, trad. it. 2005) considerano la riflessività come consapevolezza delle teorie, conoscenze e pratiche professionali sottostanti alle rappresentazioni di cui sono portatori gli operatori e i servizi.

Come si arriva a descrivere, e quindi interpretare, un evento? Sulla base di quali teorie e riferimenti autorevoli viene rivendicata una conoscenza o comprensione delle situazioni incontrate, dei "casi"? Il lavoro sociale dipende dal contesto socio-storico: secondo queste autrici, oggi ci si aspetta che un operatore o un'équipe prenda decisioni in base a modelli consolidati di lettura delle vite dei bambini e delle famiglie (ad es. la teoria dell'attaccamento, le teorie dello sviluppo infantile, del trauma, i modelli diagnostici della psichiatria biologica ecc.).

Quindi, conoscenze e teorie che si sono venute a costituire storicamente in luoghi specifici (ad es. nei Paesi anglofoni) e che confermano il modello neoliberista dominante (oltre che l'epistemologia occidentale), vengono generalizzate per diventare i pilastri della pratica e invocate di volta in volta per comprendere, interpretare e valutare le azioni e le reazioni degli utenti, nonché per giustificare le scelte operative dei professionisti. Anche qui è in gioco una dimensione di potere legata al sapere. La riflessività epistemica avrebbe quindi una funzione liberatrice, poiché ri-contestualizza le teorie e ne de-costruisce i presupposti, aprendo altre possibilità di lettura. Uscire dal gergo specialistico e rinunciare al potere che questo dà ai professionisti significa aprirsi all'esperienza e all'inclusione di modelli culturali diversi.

2.4. *Riflessività come narratività: il potere delle storie*

La revisione della letteratura ha messo in evidenza profonde connessioni tra narrazione e riflessività: molti autori usano pratiche discorsive e narrative come strumento d'intervento, come approccio metodologico e/o come posizione epistemica – il «pensare per storie» di Bateson (1979, trad. it. 1984, p. 28).

White (1997) usa una *strategia abduktiva* (uso di metafore, linguaggi letterari e artistici, comunicazione non verbale), basata sulla tradizione ermeneutica e interpretativa, per mettere a fuoco le costruzioni narrative dell'esperienza da parte dei professionisti. L'approccio narrativo suggerì-

sce che una certa situazione possa essere raccontata/interpretata in molti modi: è compito dei professionisti cercare storie “utili”, cioè aperte a revisione, caratterizzate dalla speranza e dalla curiosità, quale principio sistemico per sostituire giudizi e spiegazioni (Pocock, 1995). Il focus sulle storie non ostacola la possibilità di utilizzare teorie e modelli scientifici consolidati (teoria dell’attaccamento, del trauma ecc.), ma li considera come altrettante narrazioni, più o meno utili alla comprensione della situazione; in tal modo, riduce i danni derivanti dal colpevolizzare i genitori per le loro difficoltà con i figli, una prassi che aumenta, invece di ridurre, il senso di impotenza e disperazione nelle famiglie vulnerabili.

La narrazione apre la via alla trasformazione: partendo dalla creazione di racconti, lettere, interviste, casi di studio (Taylor, White, 2000, trad. it. 2005), usando il genogramma o le mappe di relazioni (Bingle, Middleton, 2019; Dugmore *et al.*, 2018; Partridge *et al.*, 2019), si possono riconoscere le teorie implicite nell’agire professionale e generare, attraverso una polifonia di voci e racconti, il *multiverso*. L’analisi conversazionale (Kearns, McArdle, 2012; Watson, 2019) mostra che un colloquio può essere un *medium* riflessivo quando apre possibilità (ad es. con l’uso di domande spiazzanti, circolari) e porta operatori e utenti a negoziare i significati delle rispettive storie, riconoscendo il loro contributo attivo nel processo d’intervento (ad es. nel verbalizzare la propria reazione emotiva in situazioni specifiche).

2.5. *Discussione*

La revisione della letteratura ha messo in luce le caratteristiche che distinguono la riflessività dalla riflessione: mentre quest’ultima è una funzione cognitiva individuale e principalmente volta a sviluppare le pratiche, la prima è integrata – collettiva, sociale e individuale – e volta a creare possibilità attraverso nuovi significati, posture e perfino identità. Se la riflessione cerca – a livello *micro* – una coerenza (adattamento) tra l’azione e il suo risultato (che può comprendere una valutazione critica del processo), la riflessività lavora sulla «calibrazione» (Bateson, 1979, trad. it. 1984, *passim*) dell’azione, in un contesto o relazione che cambia e sposta costantemente i punti di riferimento. In questo senso, la riflessività non separa l’osservatore dal sistema, ma sottolinea l’*embricazione* tra ciò che l’osservatore fa/pensa e ciò che accade nella relazione.

L’autoconsapevolezza e il pensiero critico (livello *micro*), insieme alla capacità di integrare cognizioni, emozioni e azioni, sono plasmate dalla

biografia dell'operatore attraverso la partecipazione a precedenti contesti di apprendimento. Particolarmente importante è interrogarsi sul *curriculum* nascosto, ovvero ciò che è stato appreso implicitamente nel percorso e che resta a livello inconscio.

La riflessività sistemica va oltre l'individuo, per investire (ai livelli *meso* e *macro*) le relazioni, comunicazioni e conversazioni dell'équipe e con gli utenti, il modello organizzativo del servizio, gli spazi informali e formali per il dialogo, la supervisione, la formazione, mettendo in luce come i presupposti, le teorie e le metafore co-costruite plasmino le pratiche – e viceversa. Sia la famiglia, sia l'équipe tendono a stabilizzarsi nel tempo, sviluppando copioni, miti, regole, identità, ovvero una cultura e un senso di appartenenza. Le loro relazioni formano circoli riflessivi, rispecchiamenti che possono evolvere grazie alla comunicazione reciproca di prospettive diverse e alla creazione del *multiverso*. La riflessività smonta e decostruisce le dinamiche di potere tra professionisti, famiglie e bambini. Inoltre, interroga i discorsi egemoni, l'influenza delle determinanti di genere, religione, età, provenienza geografica (Burnham, 2012), aprendo a nuove possibilità attraverso il racconto di storie utili in una postura di ricerca e di consapevolezza etica e politica.

Dunque, la riflessività può essere qualificata come una meta-competenza: compositiva (Formenti, 2017), relazionale, emozionale e immaginativa, *di secondo ordine*, individuale e collettiva, epistemica, critica e incorporata. Se non rappresenta una novità assoluta nel lavoro sociale (Jude, 2018), è ancora poco trattata nel lavoro educativo di tutela minorile. Si tratta dunque di individuare modi concreti per renderla operativa in tali contesti, partendo dalla formazione come ambito di apertura di possibilità.

Nel concludere l'analisi della letteratura, ci preme sottolineare che le dimensioni estetiche, intuitive e corporee della riflessività, i linguaggi abduitivi e creativi, pur menzionati da diversi Autori (*Ibidem*; cfr. anche White, 1997), appaiono ancora troppo poco valorizzati. Ritenendoli costitutivi di un dispositivo formativo e trasformativo in grado di promuovere riflessività (Formenti, 2017; Formenti, West, 2018), li integreremo nella nostra proposta di formazione.

3. Polifonie incorporate: verso un modello operativo per sviluppare competenze riflessive

Nel progettare spazi di promozione della riflessività nei gruppi di lavoro in comunità minori, così come nella formazione di base, ci siamo

ispirate ai principi dell'approccio sistemico e dell'apprendimento trasformativo (Formenti, West, 2018; Mezirow, 1991, trad. it. 2003), per aprire possibilità attraverso pratiche che svelano presupposti e valori impliciti degli operatori e consentono di creare nuove possibilità di azione deliberata (Formenti, 2017). Cogliendo i suggerimenti del *Reflecting Team* (Andersen, 1987; Tomm, 1987) e della supervisione riflessiva (Dugmore *et al.*, 2018; Partridge *et al.*, 2019), le posture di curiosità e irriverenza (Cecchin, 1987, trad. it. 1988; Cecchin, Lane, Ray, 1992, trad. it. 2003), le pratiche narrative in un'accezione collettiva, immaginativa ed estetica, si tratta di mettere a punto un modello operativo che implementi le caratteristiche della riflessività sistemica in una pratica.

Nasce così la "polifonia incorporata", una pratica formativa il cui *setting* è già in sé un potenziale attivatore di riflessività e che può essere proposta in situazioni e contesti diversi: l'aula universitaria, l'équipe educativa della comunità residenziale per minorenni, il gruppo interprofessionale della tutela minorile o la rete territoriale. Il dispositivo prevede diversi ruoli: un narratore, ovvero l'operatore/studente/utente che porta una storia, un consulente (o gruppo di consulenti), un gruppo di osservatori e un facilitatore. Dal punto di vista strutturale, questa pratica può richiamare una situazione di supervisione, ma è più propriamente un esercizio di *inter*-formazione nel quale tutti i membri del gruppo possono rivestire i diversi ruoli. Il docente di un corso universitario, il supervisore o il formatore che vogliano utilizzare questa pratica potranno assumere il ruolo del facilitatore.

La pratica prevede dunque un minimo di sei-sette partecipanti; il massimo è fissato solo da questioni di spazio e opportunità. Tutto il gruppo dei partecipanti è chiamato a incrociare gli sguardi su una storia (evitiamo di chiamarla "caso", anche se questa è, spesso, la parola usata dagli operatori per incorniciare il proprio racconto). L'obiettivo dichiarato dell'attività è dunque l'attivazione di una riflessività trasformativa, a livello *micro*, *meso* e *macro*. La connessione tra riflessività e narritività evidenziata in letteratura costituisce lo sfondo dell'attività: le storie aprono la strada alla riflessività proprio perché contengono e compongono in modi unici e non scontati fatti, emozioni, motivazioni, intenzioni, corpi, aspettative, contesti e linguaggi. Le storie sono veicolo di possibilità e creatività, più che resoconto di verità (Demozzi, 2014): attivano un'esplorazione di significati, premesse implicite, cornici, teorie, per immaginare scenari inediti. Per celebrare questa complessità delle storie, i partecipanti sono invitati a esplorare saperi diversi: esperienziale, presentazionale, proposizionale e pratico (Formenti, 2017), come vedremo nella descrizione delle fasi che compongono la pratica formativa.

3.1. *Prima fase: la consulenza come contrappunto*

La prima fase prevede una conversazione tra narratore e consulente/i, centrata su una storia professionale. Il *narratore* presenta/racconta una situazione vissuta che lo interpella; gli è data facoltà di presentare come meglio crede la situazione professionale, ad esempio può arricchire il suo racconto con genogrammi, mappe relazionali, documenti, immagini, o altro. Suo compito è presentare in modo chiaro e dettagliato la storia a partire da ciò che sa. Il *consulente* ha il compito di aprire nuove possibilità interpretative attraverso l'uso di domande riflessive che introducono differenti punteggiature. Le domande riflessive descritte da Karl Tomm (1987), una tecnica sistemica molto nota nel campo della terapia familiare, si basano sull'immaginare scenari alternativi sfidando l'interpretazione insita nella storia raccontata. Ad esempio, mettono in evidenza il punto di vista del narratore: "Come hai reagito? Che significato hai dato? Come ti sei sentito?". Oppure, il punto di vista dell'altro: "Cosa immagini che lei/lui pensi/provi? Come la racconterebbe?". Altre domande possono essere orientate al futuro ed esplorare possibilità ipotetiche: "Se dovesse accadere che... che cosa pensi che farà Tizio? Quando Caio potrebbe stancarsi di... o decidere di...? Se l'obiettivo fosse raggiunto, chi se ne accorgerà e come?". Le domande centrate su ipotesi alternative possono essere rivolte anche al passato: "Se aveste chiesto al bambino che cosa voleva lui, come si sarebbe sviluppata la storia? Se la mamma avesse rifiutato (o accettato) di fare quello che le è stato chiesto, come pensate che avrebbe reagito il papà? Se invece di proporre... aveste proposto di..., come sarebbe andata?". Altre domande sfidano le premesse del narratore con un cambio inaspettato di contesto oppure con suggerimenti impliciti: "Se tutto ciò fosse avvenuto in (luogo/tempo/circostanze diverse) che cosa sarebbe potuto succedere? Che cosa farebbe/direbbe Caio se tu...?".

3.2. *Seconda fase: "variazioni polifoniche"*

La fase successiva può iniziare a un segnale del facilitatore (ad es. dopo un tempo prefissato) oppure nascere quando la conversazione langue, quando i consulenti hanno esaurito la loro creatività e/o il narratore si ripete. Come avviene nel *Reflecting Team*, narratore e consulente/i a questo punto tacciono e si dispongono ad ascoltare (senza interagire attivamente) una nuova conversazione portata avanti dal gruppo degli osservatori.

Diversamente dalla tecnica di Andersen (1987), questi osservatori procedono però in modo abduittivo e incorporato, per risonanze, evocando (e talvolta incorporando) racconti, metafore, immagini. I linguaggi utilizzati dipenderanno dal contesto, dalla consuetudine del gruppo con questo tipo di pratiche, dai vincoli di spazio e tempo. In questa fase, il sapere utilizzato è presentazionale: non c'è contraddittorio o dibattito, poiché ognuno parte da sé e “una storia tira l'altra”, come in una *Mente Collettiva* che proceda per libere associazioni. Il linguaggio presentazionale non offre spiegazioni, ma risponde a una storia con un'altra storia. Ad esempio: “Mi è venuta in mente una mia zia che...”; “Ho visto un film, letto un romanzo, nel quale...”. Le storie presentate illuminano un secondo livello: non più la storia di caso, il “contenuto” co-costruito dal narratore e dai consulenti, ma il *pattern* che connette in modo circolare le conoscenze consce e inconsce, i presupposti del narratore e dei consulenti e le interazioni passate, presenti e future convocate dalla storia raccontata.

Il facilitatore può offrire domande-stimolo con focus diversi, ad esempio:

- la relazione tra narratore e consulente: “Se fosse una danza, che danza sarebbe? Cosa vi ha colpito del loro linguaggio corporeo?”;
- la relazione tra il processo in atto e la vicenda raccontata: “Se fosse presente X (uno dei protagonisti della storia ascoltata), quale postura potrebbe assumere (far prendere la postura)? Quale metafora userebbe per rappresentare l'interpretazione emergente dalla consulenza?”;
- la relazione tra la propria esperienza (professionale) e la storia ascoltata: “La mia postura durante l'ascolto di questa storia (far assumere); un ricordo professionale evocato dalla scena osservata o dalla storia raccontata (far scrivere); momenti in cui mi sono sentito *scomodo* o *confuso* durante l'ascolto (far scrivere)”.

3.3. Terza fase: dalle voci multiple all'ipotesi sistemica

In questa parte della pratica si passa a un sapere proposizionale per costruire una *teoria soddisfacente* (Formenti, 2017) rispetto alla storia raccontata, interconnettendo i diversi momenti, intuizioni, ipotesi che hanno preso forma. L'ispirazione è la tecnica sistemica dell'ipotizzazione, reinterpretata da Gianfranco Cecchin (1987, trad. it. 1988) con la postura della *curiosità*.

Il facilitatore può proporre ulteriori domande:

- “Che tipo di storie sono state proposte?”;

- “Sono emersi conflitti o dilemmi?”;
- “Sono emerse differenti versioni della stessa storia?”;
- “Avete colto aspetti specifici a livello *micro*, *meso* e *macro*?”;
- “Quali teorie e conoscenze professionali sono emerse?”;
- “Che cosa abbiamo compreso o imparato da questo processo?”.

Il *focus* è sempre sulla storia/le storie per domandarsi dove siano gli indizi di riflessività, se siano storie di speranza (*riflessività in potenza*), di successo (*intenzione riflessiva*), di svolta (*apertura alle possibilità e riflessività presente*) o di pratiche ritualizzate (*mananza di riflessività*) (Birkeland, 2005).

3.4. La quarta fase: verso l'azione deliberata

Alle fine della pratica, i partecipanti sono invitati a riflettere, individualmente e collettivamente, su come potrebbero far evolvere la propria ricerca di storie utili nel contesto di lavoro. L'intento della formazione alla riflessività non è offrire ricette, ma costruire contesti operativi dove allenare il pensiero, l'osservazione, la curiosità, la capacità critica, la relazionalità, per poi trasferire le competenze maturate ad altri contesti, quelli dell'operatività quotidiana.

Un esempio di azione deliberata, in un'équipe, potrebbe essere impegnarsi nella raccolta, per un certo lasso di tempo, di osservazioni sul campo e annotazioni, individualmente o collettivamente, ogni volta che si osserva una moltiplicazione di sguardi, un attraversamento di dilemmi, una composizione tra razionale e relazionale. Un altro esempio potrebbe essere la programmazione di incontri che ripropongano la pratica, per “metterla a sistema” all'interno di un gruppo di operatori o studenti e su un progetto od oggetto specifico.

Attraverso il racconto e la moltiplicazione delle storie, la pratica proposta svela le prospettive di significato dei partecipanti, facendo vivere l'esperienza del *multiverso*, ma la formazione esige un ritorno sull'azione. Come non basta leggere o raccontare una storia per generare riflessività, così non basta partecipare a una pratica estemporanea, magari divertente o illuminante, per sviluppare la meta-competenza riflessiva: è importante che la riflessività diventi stile di lavoro e a tal fine la pratica deve essere ripetuta, fino a diventare una modalità incorporata nel lavoro dell'équipe, quindi un esercizio che, nel tempo (Colombo, 2005), possa trasformare il lavoro di professionisti e i servizi.

Conclusioni

Quali sono gli ingredienti della pratica proposta e perché la riteniamo utile nel potenziare il lavoro degli educatori nella comunità residenziale per minorenni? Il lavoro educativo in comunità è caratterizzato dall'immersione quotidiana, costante, nel flusso dell'azione. La narrazione dell'azione professionale viene qui proposta non solo come base di una riflessione a posteriori sull'agire individuale, ma per mostrare le interconnessioni a livello di *meso* e *macro*-sistema. I ruoli e compiti implementati nella pratica polifonica favoriscono infatti le «descrizioni doppie» (Bateson, 1979, trad. it. 1984, *passim*), o multiple, aiutando a riconoscere le premesse e i posizionamenti dei partecipanti.

La curiosità e l'irriverenza sono implementate e attivamente ricercate nel dispositivo, per evitare di privilegiare una prospettiva rispetto a un'altra. Esplorare scenari non ancora immaginati partendo da elementi concreti, razionali, emotivi è la base di qualsiasi pratica educativa (Contini, 2014).

Inoltre, nella comunità ci sono storie e voci silenziate; il rischio di costruire storie disperanti è molto alto (per esempio, quando si dà per scontato che i genitori non sappiano prendersi cura dei figli). La pratica qui illustrata sostiene lo sviluppo di ipotesi sistemiche, nelle quali nessuna storia, nemmeno la più assurda, viene esclusa. Il processo abduittivo (Bateson, 1979, trad. it. 1984; White, 1997) va a controbilanciare la logica lineare e razionale propria del contesto di tutela, riequilibrandola con la partecipazione, le emozioni, la corporeità e l'immaginazione. In una parola: incertezza, che può nascere dalla stessa riflessività (Taylor, White, 2000, trad. it. 2005) ed è il primo passo verso la speranza (Mason, 2015), poiché contrasta la stagnazione e il reiterarsi di stereotipi e programmi decisi a tavolino. La riflessività come atto creativo e complesso ammorbidisce la rigidità del sistema di tutela minorile, riconoscendone i paradossi e i dilemmi, superando gli atteggiamenti difensivi e accettando la sfida della messa in gioco personale. Le difficoltà, se condivise, possono essere trasformate in risorse.

La *riflessività sistemica* è un invito a ingaggiarsi, a un lavoro di cura di sé e della propria storia, che non coincide necessariamente con un percorso psicologico o psicoterapeutico, ma definisce, pedagogicamente, un percorso epistemico e di apprendimento che trasforma e arricchisce le premesse individuali e collettive, moltiplicando i processi interpretativi e aprendo nuovi corsi d'azione. Come abbiamo detto, gli educatori di comunità si trovano ad affrontare situazioni complesse, spesso travol-

genti e disorientanti, nelle quali sono chiamati ad agire in modo etico, con intelligenza, cuore, immaginazione e con un atteggiamento pragmatico, per prendere decisioni tempestive, risolvere problemi inaspettati, trasformare i conflitti e le crisi in opportunità. Incertezza e complessità sono caratteristiche costitutive del loro lavoro e quindi la *riflessività sistemica* diventa una competenza chiave da formare, allenare, apprendere.

Formare educatori *riflessivi, responsabili e sensibili*, come qualità imprescindibili nel loro lavoro (Formenti, Luraschi, Rigamonti, 2017), è un bisogno urgente, che investe la formazione di base così come la formazione continua in servizio. Abbiamo argomentato le ragioni di un modello pedagogico che propone innanzitutto di andare oltre l'immagine dell'educatore isolato, fragile, concentrato sulla relazione a due, ispirato da un afflato oblativo che lo ingabbia in una posizione vulnerabile.

La composizione di relazionalità e razionalità e il coordinamento di livelli *micro, meso* e *macro*, portano a riconoscere che l'apprendimento non è solo un fatto individuale. La centratura sulle pratiche è *empowering* perché sottolinea la professionalità educativa. L'uso peculiare delle storie, con la moltiplicazione dei loro livelli di lettura, favorisce la capacità di comporre prospettive diverse superando i dilemmi dovuti a polarizzazioni poco utili. Esplorare in modo collettivo e incorporato le storie mostra che la cura educativa è un lavoro d'équipe e di rete nel quale si possono recuperare, esplicitare e valorizzare le teorie e le cornici che danno senso alla pratica.

Infine, quando un gruppo di operatori diventa competente nelle pratiche riflessive incorporate, narrative ed estetiche, risulta naturale proporre gli stessi metodi ai bambini e alle famiglie, offrendo spazi trasformativi polifonici. L'esperienza di apprendere insieme, esplorando le storie e le loro possibilità, relativizza le posizioni di potere, che può essere riconosciuto e nominato.

Grazie all'implementazione di processi condivisi di costruzione del significato, anche gli obiettivi di partecipazione, oggi così fondamentali in un'ottica di *giustizia sociale*, personalizzazione e rispetto delle differenze culturali, possono finalmente trovare spazi di azione deliberata.

Riferimenti bibliografici

- Akin B.A., Brook J., Byers K.D., Lloyd M.H. (2016): Worker Perspectives from the Front Line: Implementation of Evidence-Based Interventions in Child Welfare Settings. *Journal of Child and Family Studies*, 25, pp. 870-882.

- Andersen T. (1987): The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family Process*, 26, pp. 415-428.
- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi, 2006.
- Bateson G. (1979): *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Trad. it. Milano: Adelphi, 1984.
- Bingle L., Middleton A. (2019): From Doing to Being: the Tensions of Systemic Practice in Social Work – Group Reflective Supervision in Child Protection. *Journal of Family Therapy*, 41(3), pp. 384-406.
- Birkeland L. (2005): *Staff Development through Storytelling in Norway*. In M. Colombo (a cura di): *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 193-205.
- Burnham J. (2012): *Developments in the Social GRRRAAACCEEESSS: Visible-Invisible and Voiced-Unvoiced*. In B. Krause (a cura di): *Culture and Reflexivity in Systemic Psychotherapy: Mutual Perspectives*. London: Karnac Books, pp. 139-160.
- Cecchin G. (1987): Revisione dei concetti di ipotizzazione, circolarità, neutralità. Un invito alla curiosità. Trad. it. *Ecologia della Mente*, 5, pp. 30-41, 1988.
- Cecchin G., Lane G., Ray W.A. (1992): *Irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2003.
- Chello F. (2015): Il ruolo della formazione nel processo di professionalizzazione degli educatori e dei pedagogisti. *Civitas Educationis. Education, politics and culture*, a. IV, 1, pp. 85-114.
- Colombo M. (2005): *Dalla riflessività alle pratiche riflessive. La 'svolta creativa' in educazione*. In M. Colombo (a cura di): *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 7-31.
- Contini M. (2014): *L'impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia*. In M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli (a cura di): *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 13-45.
- D'Cruz H., Gillingham P., Melendez S. (2007): Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. *British Journal of Social Work*, 37, pp. 73-90.
- Del Valle J.F., Sainero A.M., Bravo A. (2015): *Needs and Characteristics of High-Resource Using Children and Youth*. In J.K. Whittaker, J.F. Del Valle, L. Holmes (eds.): *Therapeutic Residential Care for Children and Youth. Developing Evidence-Based International Practice*. London: Jessica Kingsley Publ., pp. 49-61.
- Demozzi S. (2014): *Scrivere il pensiero. Narrare di sé tra etica e riflessività*. In M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli (a cura di): *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 83-115.
- Dugmore P., Partridge K., Sethi I., Krupa-Flasinska M. (2018): Systemic Supervision in Statutory Social Work in the UK: Systemic Rucksacks and Bells that Ring. *European Journal of Social Work*, 21(3), pp. 400-414.

- Ferguson H. (2003): Welfare, Social Exclusion and Reflexivity: The Case of Child and Woman Protection. *Journal of Social Policy*, 32(2), pp. 199-216.
- Ferguson H. (2018): How Social Workers Reflect in Action and When and Why they Don't: The Possibilities and Limits to Reflective Practice in Social Work. *Social Work Education*, 37(4), pp. 415-427.
- Formenti L. (2008): Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 78-91.
- Formenti L. (2012): *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Formenti L. (2017): *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti L., Luraschi S., Rigamonti A. (2017): L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria. *Encyclopaideia*, 21(48), pp. 5-27.
- Formenti L., West L. (2018): *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education: A Dialogue*. London: Palgrave Macmillan.
- Gharabaghi K. (2020): Being a Good Child and Youth Care Practitioner. *E-journal of the International Child and Youth Care Network (CYC-Net)*, 252, pp. 10-13.
- James S. (2017): Implementing Evidence-Based Practice in Residential Care: How far Have We Come? *Residential Treatment for children and youth*, 34(2), pp. 155-175.
- Jude J. (2018): The Practice of Systemic Reflexivity. *Journal of Social Work Practice*, 32(1), pp. 45-57.
- Kearns S., McArdle K. (2012): Doing it Right? Accessing the Narratives of Identity of Newly Qualified Social Workers through the Lens of Resilience: 'I Am, I Have, I Can'. *Child & Family Social Work*, 17(4), pp. 385-394.
- Knorth E.J., Harder A.T., Huyghen A.M.N., Kalverboer M.E., Zandberg T. (2010): Residential Youth Care and Treatment Research: Care Workers as Key Factor in Outcomes? *International Journal of Child and Family Welfare*, 13(1-2), pp. 49-67.
- Mason B. (2015): Towards Positions of Safe Uncertainty. *InterAction*, 7(1), pp. 28-43.
- Maton K. (2003): Reflexivity, Relationism, and Research: Pierre Bourdieu and the Epistemic Conditions of Social Scientific Knowledge. *Space and Culture*, 6(1), pp. 52-65.
- Mattingly M., Stuart C., VanderVen K. (2012): Competencies for Professional Child and Youth Work Practitioners. *Journal of Child and Youth Care Work*, 24, pp. 16-24.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Ministero del Lavoro, Istituto degli Innocenti (2018): *Linee di indirizzo per l'accoglienza residenziale per i minorenni* (disponibile al link: www.lavoro.gov.it/)

- temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-accoglienza-minorenni.pdf; data di ultima consultazione: 11.10.20).
- Monson T.A. (2020): Risk Attitudes within 'Complex Youth' Assessment and Decision Making: Professional Perspectives. *Child Care in Practice*, 26(2), pp. 210-222.
- Mostarda M.P. (2005): *Il contributo della riflessività alla funzione di coordinamento di servizi*. In M. Colombo (a cura di): *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 147-169.
- Papp E., Rácz A. (2016): How Professionals in the Social System and Child Protection Perceive Their Profession. *Acta Universitatis Sapientiae - Social Analysis*, 6(1), pp. 71-91.
- Partridge K., Dugmore P., Mahaffey H., Chidgey M., Owen J. (2019): 'Step by Step, Side by Side': the Quest to Create Relational Artistry through Systemic Practice within Children's Social Care. *Journal of Family Therapy*, 41(3), pp. 321-342.
- Pocock D. (1995): Searching for a Better Story: Harnessing Modern and Post-modern Positions in Family Therapy. *Journal of Family Therapy*, 17, pp. 149-73.
- Roets G., Roose R., De Wilde L., Vanobbergen B. (2017): Framing the 'Child at Risk' in Social Work Reports: Truth-telling or Storytelling? *Journal of Social Work*, 17(4), pp. 453-469.
- Schön D. (1983): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Bari: Dedalo, 1993.
- Striano M., Malacarne C., Oliverio S. (2018): *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Taylor C., White S. (2000): *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*. Trad. it. Trento: Erickson, 2005.
- Timonen-Kallio E., Hämäläinen J. (2019): Social Pedagogy-Informed Residential Child Care. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), pp. 1-14.
- Tomm K. (1987): Interventive Interviewing: Part II. Reflexive Questioning as a Means to Enable Self-healing. *Family Process*, 26, pp. 167-183.
- Villa L. (2008): *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi: tra promozione, controllo e protezione*. Milano: FrancoAngeli.
- Watson R. (2019): Jointly Created Authority: A Conversation Analysis of How Power is Managed by Parents and Systemic Psychotherapists in Children's Social Care. *Journal of Family Therapy*, 4(3), pp. 357-383.
- Watts L. (2019): Reflective Practice, Reflexivity, and Critical Reflection in Social Work Education in Australia. *Australian Social Work*, 72(1), pp. 8-20.
- White S. (1997): Beyond Retrodution? Hermeneutics, Reflexivity and Social Work Practice. *The British Journal of Social Work*, 27(5), pp. 739-753.

Esperienze traumatiche e illusioni taumaturgiche. Negligenza, dolore, fiducia

Valeria Rossini¹

Abstract

Il saggio intende contribuire alla riflessione sulle competenze relazionali degli educatori e dei pedagogisti impegnati nell'intervento di sostegno alle competenze genitoriali nei contesti familiari negligenti. In particolare, si approfondiscono le dinamiche emotivo-affettive che interessano la relazione genitore-figlio, nei suoi aspetti di problematicità e sofferenza, ma anche nelle dimensioni di recupero e promozione di un nuovo clima familiare, ispirato alla fiducia e alla generatività. In questa direzione, il compito degli operatori pedagogici consiste nella ricostruzione di una storia familiare che non può essere compresa secondo un determinismo causalistico, ma che richiede un'attenzione sistemica alle molteplici condizioni che possono restituire fiducia alla coppia di genitori, e speranza ai figli vittime di un'eredità negativa.

Parole chiave: competenze genitoriali, negligenza, trauma infantile, dolore, generatività.

Abstract

The essay aims to contribute to the reflection on the relational competences of educators and pedagogists engaged in the intervention of support to the parental competences in the negligent family contexts. In particular, we deepen the emotional-affective dynamics that affect parent-child relationship, in its problematic and suffering aspects, but also in the dimensions of recovery and promotion of a new family climate, inspired by trust, and generativity. In this direction, the task of the pedagogical operators consists in the reconstruction of a family story, which cannot be understood according to causal determinism, but which requires systemic attention to multiple conditions that can restore trust to the parental couple and hope, to the children victims of a negative heritage.

Keywords: parental skills, neglect, infant trauma, suffering, generativity.

1. Il sostegno alle competenze genitoriali nei casi di negligenza

Il profilo professionale e le competenze degli educatori sono al centro di un importante dibattito che interessa il mondo della formazione e dei servizi, con profonde ricadute a livello istituzionale e sociale.

¹ Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

La Legge di Bilancio n. 205 del 2017, attraverso i commi 594-601, ha cercato di riassumere il Disegno di Legge n. 2443, noto come “Legge Iori”, in cui si definiva la figura dell’educatore professionale secondo due declinazioni: quella socio-pedagogica e quella socio-sanitaria².

A partire dal formale riconoscimento del ruolo e delle funzioni del pedagogo e dell’educatore, si è sviluppata una riflessione sulle competenze specifiche che caratterizzano queste due figure professionali. A sua volta, tale riflessione ha prodotto un vivace confronto all’interno delle scienze dell’educazione, volto a individuare i fondamenti epistemologici delle conoscenze e delle competenze essenziali in ambito pedagogico. Essi attengono essenzialmente a due piani interrelati: il rapporto tra teoria e prassi; le relazioni tra le prospettive disciplinari sull’educazione.

Seguendo Vanna Iori, il rapporto tra teoria e prassi si configura come «un’area di sapere avente il carattere di *riflessione teorica sulla e per la pratica formativa*, volta a renderla meno incerta, provvisoria, estemporanea, per riuscire a *modificare la situazione* data verso una crescita esistenziale e umana» (2018, p. 76). Nella sua funzione di coordinamento delle attività e di condivisione delle progettualità, il pedagogo è chiamato inoltre a integrare differenti prospettive disciplinari e competenze professionali. Ciò implica un dialogo a monte tra la pedagogia e le scienze dell’educazione, che deve tenere conto di un altro basilare principio epistemologico: il riconoscimento della pari dignità e del comune valore scientifico dei diversi punti di vista intorno ai processi educativi e formativi.

Un ambito di lavoro educativo in cui emerge particolarmente la necessità di sbrogliare questi nodi concettuali e operativi riguarda il sostegno alle famiglie che vivono una condizione di difficoltà sul piano educativo e relazionale. Il tema delle competenze pedagogiche necessarie a tessere un rapporto pedagogicamente significativo *tra e con* genitori e figli appartenenti a contesti educativi problematici si riverbera infatti su entrambi i livelli succitati. Sul primo, perché è importante fare in modo che le prassi non restino confinate a uno stadio irriflesso, confuso o meramente emergenziale. Sul secondo, perché bisogna evitare che l’approccio pedagogico sia fagocitato o estromesso da dispositivi appa-

² Rispetto al primo profilo, la Legge di Bilancio, approvata il 29 dicembre 2018 e pubblicata il 31 dicembre 2018 nel Supplemento ordinario n. 62/L alla Gazzetta Ufficiale Serie generale - n. 302, ha attribuito tale qualifica a chi consegue la Laurea triennale nella Classe di Laurea L-19 (Scienze dell’educazione e della formazione, N.d.A.).

rentemente più consolidati, quali possono essere quelli clinici, giuridici o socioassistenziali.

È chiaro che questi due rischi attengono a qualsiasi campo di azione educativa; tuttavia, nel caso del lavoro con le famiglie in oggetto possono verificarsi più facilmente, in ragione di una serie di ambivalenze che abbracciano l'analisi concettuale e l'impalcatura metodologica della presa in carico delle situazioni di vulnerabilità. Il primo problema risiede nella opportunità di intrecciare i tre livelli della riflessione e dell'intervento pedagogico *per* le famiglie: la *pedagogia della famiglia*, l'*educazione familiare* e il *sostegno alla genitorialità*.

La pedagogia della famiglia studia le dinamiche relazionali che si sviluppano all'interno delle famiglie, avendo come oggetto di indagine specifico «il nascere, il divenire, l'articolarsi delle relazioni educative in un preciso contesto esperienziale, a sua volta contraddistinto da inedite dinamiche pedagogiche, organizzative e di funzionamento» (Pati, 2014, p. 7). L'educazione familiare riguarda invece gli interventi formativi finalizzati ad accompagnare i genitori nello svolgimento dei loro compiti genitoriali, e si interessa sia di incrementare la qualità delle relazioni educative interne alla famiglia, sia di rafforzare i rapporti familiari con l'esterno, potenziando il dialogo tra genitori e agenzie educative territoriali.

Non è questa la sede per dare conto dell'amplessissima letteratura italiana sulla pedagogia della famiglia e sull'educazione familiare (Catarisi, 2006; Corsi, Stramaglia, 2009; Formenti, 2014; Galli, 1991; Milani, 2018; Pati, 2014; Perillo 2019; Simeone, 2014). Nel nostro Paese, esse rappresentano dimensioni di studio e di intervento oggi più che mai feconde, anche in ragione delle trasformazioni che hanno interessato l'istituto e il sistema familiare nelle sue diverse morfologie, a partire dalla seconda metà del secolo scorso. In particolare, le relazioni tra genitori e figli sono divenute oggetto di una riflessione sempre più profonda, volta ad analizzarne le potenzialità e le disfunzionalità. Queste ultime sono state prese in carico da nuovi approcci scientifici e figure professionali, che hanno tentato di definire il campo della *problematicità* familiare, nel quale confluiscono costrutti quali "inadeguatezza genitoriale", "abuso e maltrattamento", "patologia della fornitura di cure", "negligenza", "povertà educativa", "svantaggio socio-culturale".

I diversi contributi psicopedagogici hanno provato a tracciare linee condivise per isolare – e nello stesso tempo integrare – tali problematiche in un quadro chiaro e unitario. A livello di intervento, esse convergono nell'area del *sostegno alla genitorialità*, che allude nello specifico a

un aiuto da un lato di tipo formativo, offerto ai genitori o ai futuri genitori per fondare su basi solide e riflessive la vita di coppia, e dall'altro di tipo professionale, nella misura in cui vengono messe loro a disposizione figure professionali preparate a cui rivolgersi nelle difficoltà che possono insorgere nella vita del nucleo familiare (Silva, 2016, p. 43).

In un'ottica pedagogica, se pensiamo alla famiglia come ambiente educativo primario, impegnato nelle funzioni di cura educativa, nell'ottica dell'adattamento, della crescita psicologica e della socializzazione dei suoi membri, soprattutto se minori, l'individuazione delle situazioni di difficoltà si rende complessa, poiché varie e articolate sono le funzioni che la famiglia assolve (o non assolve). Conseguentemente, piuttosto che distinguere aprioristicamente tra famiglie funzionali e famiglie disfunzionali, tra nuclei sani e nuclei patologici, tra contesti educativi e contesti diseducativi, possiamo partire dall'analisi delle caratteristiche che rendono la famiglia un ambiente adatto all'educazione dei minori, da svolgersi non in forma residuale rispetto ai contesti di "anormalità", e senza pretesa di generalizzazione. Laura Fruggeri (2011) parla infatti di un *continuum* agio-disagio nelle famiglie, che si collocano lungo una linea che va da un disagio grave connesso a importanti problemi psicopatologici, a un disagio meno grave connesso alle difficoltà nel funzionamento e nell'esercizio dei compiti genitoriali.

In tale direzione, appare urgente riflettere su come costruire professionalità pedagogiche in grado di sostenere e mobilitare le capacità di reazione e di adattamento nei genitori, per aiutarli a gestire le loro inadeguatezze a livello educativo e, nei figli, per aiutarli a superare i vissuti dolorosi da esse innescati. L'urgenza è dettata da diverse ragioni e riguarda la qualità e l'efficacia della formazione iniziale e *in itinere* dei pedagogisti e degli educatori, degli interventi di rete interistituzionali e delle iniziative di promozione della cultura della famiglia, della genitorialità e dell'infanzia. In particolare, si tratta di costruire nelle figure educative competenze integrabili con quelle psicologiche (a livello sia preventivo sia riabilitativo) e strumenti complementari a quelli clinico-diagnostici, senza sovrapposizioni e/o confusioni a livello di ruoli e responsabilità. I processi educativi in famiglia hanno bisogno infatti di essere osservati con uno sguardo ampio, poiché seguono traiettorie differenti, che interessano il legame affettivo che tiene insieme la coppia (Simeone, 2009), i rapporti tra i *partners* e le rispettive famiglie di origine (Amadini, 2015), e ovviamente le relazioni tra genitori e figli.

Rispetto a quest'ultima dimensione, la condizione neotenica del bambino, costretto a una lunga dipendenza dal *caregiver* per la sua stessa sopravvivenza, pone in luce l'estrema rilevanza del cosiddetto *parental commitment*. Per rispondere ai bisogni vitali del bambino, l'adulto "allevante" è chiamato a mettere in atto comportamenti di cura, in parte facilitati dai sentimenti connessi all'attrattiva che il piccolo esercita su di lui. Come hanno dimostrato gli studi di psicologia crossculturale, tali comportamenti sono inoltre sorretti dalle aspettative sociali che aiutano sia la madre sia il padre a gestire gli sforzi quotidiani verso il figlio (Ardone, Chiarolanza, 2007). Da tale punto di vista, la genitorialità rappresenta un costrutto complesso che può essere valutato in relazione a diversi fattori, oggetto di analisi da parte della psicologia del ciclo di vita, della psicopatologia dello sviluppo, della psicologia clinica e giuridica, nonché della psichiatria forense (Camerini, Volpini, Lopez, 2011).

Nonostante la validità dei numerosi contributi scientifici e delle diverse metodologie di intervento, resta ancora in parte offuscato lo sguardo pedagogico, che deve dunque focalizzarsi su alcuni aspetti specifici caratterizzanti le relazioni familiari *sub specie educationis*. Se è vero, richiamando la citazione tolstoiana, che «tutte le famiglie felici si assomigliano; ogni famiglia infelice è infelice in un modo particolare» (Tolstoj, 1877; trad. it. 1967, p. 15), si tratta di indagare l'appropriatezza e, di conseguenza, la non appropriatezza delle cure genitoriali, utilizzando un criterio dinamico e globale che non può essere tranciante. Di fatto, le zone grigie nel campo dell'esercizio della genitorialità sono talmente ampie da rendere impossibile una distinzione netta tra genitori *efficaci* e genitori *non efficaci* (Gordon, 1970, trad. it. 1994).

Del resto, l'efficacia del comportamento genitoriale dipende da diversi fattori, tra i quali le rappresentazioni della maternità e della paternità, le trasformazioni nelle relazioni familiari e l'attenzione ai bisogni e ai diritti dei bambini. In particolare, tre sono gli aspetti che devono essere tenuti in considerazione nell'analisi di tale complessità. In primo luogo, il campo dei comportamenti di cura e delle responsabilità genitoriali è certamente molto vasto e differenziato anche tra partner culturalmente omogenei, il che rende problematica l'individuazione di aree di azione definite.

In secondo luogo, la sfida che i due genitori sono chiamati (congiuntamente) ad affrontare riguarda la capacità di coordinare le modalità e gli atteggiamenti che supportano la relazione con il figlio e guidano l'esercizio del ruolo genitoriale (McHale, 1997). Infine, è importante tenere conto dell'evoluzione delle concezioni relative ai bisogni e ai diritti dei bambini, che si definiscono in funzione delle coordinate storico-sociali,

interessando uno spettro che va dai bisogni di accudimento fisico e materiale alle esigenze di natura educativa. Seguendo Bornstein (2002), il ruolo genitoriale si estrinseca infatti in una serie di compiti che attengono ai seguenti domini:

- *allevamento*: si tratta dei comportamenti che i genitori mettono in atto per tutelare il benessere fisico del bambino, proteggendolo dai rischi e dai fattori di stress (cure mediche, igiene del corpo, mantenimento del benessere psicofisico);
- *cura affettiva*: include gli scambi affettivi che vanno dal contatto fisico al sorriso, alla regolazione affettiva. Insieme alla capacità di gestire e monitorare le relazioni affettive del bambino con gli altri, rientra in questa dimensione la *responsiveness*, ossia la capacità di rispondere prontamente e in modo affidabile e appropriato ai segnali del bambino, che imparerà di conseguenza a percepire il mondo come benevolo e degno di fiducia;
- *insegnamenti*: consiste negli interventi di stimolo che i genitori attuano per aiutare il bambino a comprendere l'ambiente, focalizzando la sua attenzione sugli oggetti e sul mondo esterno alla famiglia, offrendogli le coordinate per interpretarlo in relazione alle sue capacità e alla sua età;
- *cura materiale*: include tutte quelle azioni volte a organizzare il mondo fisico dei figli, arricchendolo di oggetti come giocattoli e libri, controllando il livello di stimolazione ambientale (ad es. attraverso la regolamentazione dell'esposizione ai media), e ponendo limiti alla libertà di movimento del bambino (Ardone, Chiarolanza, 2007).

Quando questi compiti genitoriali non sono assolti, o sono assolti in modo inadeguato o insufficiente, siamo di fronte a un contesto familiare negligente. In esso, è presente una difficoltà o incapacità (temporanea o cronica) da parte delle persone prossime al bambino, di agire in conformità con le norme che regolano le cure fisiche, psicologiche o educative nella comunità di cui il bambino è parte.

Non è facile descrivere le manifestazioni che caratterizzano il fenomeno della negligenza, la sua eziologia e le conseguenze del suo svolgimento. Lacharité, Ethier e Nolin intendono con "negligenza" «una carenza significativa o un'assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte» (2006, p. 385). Allo stato presente delle conoscenze scientifiche, questi bisogni si basano su una preliminare disponibilità affettiva del-

le persone che si prendono cura del bambino, e dunque riguardano in primo luogo il piano psicologico. Inoltre, la carenza o l'assenza di risposte a questi bisogni comportano un rischio significativo di conseguenze negative per lo sviluppo del bambino, verificabili empiricamente o riconosciute socialmente, come problemi emotivi e relazionali, condotte devianti, autolesionismo e tendenze suicidarie.

Il termine *negligenza* viene dal latino *necligere*, che significa *non scegliere, non legare*, sottolineando come la problematicità di queste famiglie sia da considerare in un'ottica relazionale. Se nelle forme di violenza e maltrattamento siamo in presenza di condotte attive che feriscono e danneggiano il bambino, nei casi di negligenza i genitori trascurano i loro doveri, e si dimostrano incapaci di costruire risposte adeguate ai bisogni evolutivi dei figli (Milani, Zanon, 2015). Le condotte negligenti sono considerate una forma di maltrattamento all'infanzia che viola i diritti inalienabili del bambino enunciati dalla *Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989, ratificata in Italia con la Legge n. 176 del 1991³.

Queste condotte – pur essendo sempre esistite, al punto da essere considerate delle vere proprie costanti nella storia dell'infanzia – oggi assumono una dimensione davvero preoccupante per la loro trasversalità e pervasività (Macinai, 2019). Il maltrattamento dell'infanzia riguarda infatti situazioni di diversa natura, più o meno visibili, frequenti e gravi, poiché fa riferimento a «tutte le forme di cattiva salute fisica ed emozionale, abuso sessuale, trascuratezza o negligenza o sfruttamento commerciale o altro che comportano un pregiudizio reale o potenziale per la salute del bambino, per la sua sopravvivenza, per il suo sviluppo o per la sua dignità nell'ambito di una relazione caratterizzata da responsabilità, fiducia e potere» (WHO, 1999, p. 15?)⁴.

Le definizioni del costrutto nei diversi Paesi tengono insieme alcuni aspetti, ma distinguono tra comportamento – a prescindere dall'esito – e impatto o danno, introducendo la variabile relativa all'intenzionalità dell'adulto, in particolare del genitore. La condotta negligente può

³ Per tutti i dettagli si rimanda ai *Riferimenti normativi*, N.d.R.

⁴ «Child abuse or maltreatment constitutes all forms of physical and/or emotional ill-treatment, sexual abuse, neglect or negligent treatment or commercial or other exploitation, resulting in actual or potential harm to the child's health, survival, development or dignity in the context of a relationship of responsibility, trust or power» (OMS, 1999, p. 15; versione originale inglese). La traduzione italiana del passaggio in oggetto è a cura dell'Autrice, N.d.R.

essere descritta quindi come una forma di abuso educativo, nel senso letterale di un *cattivo uso* delle azioni educative, questa volta per difetto e non per eccesso, come il termine lascia pensare. Tuttavia, resta non del tutto chiaro il legame tra azione dell'adulto e conseguenze sul bambino. «Alcuni esperti ritengono che un bambino abbia subito un abuso anche quando è stato inavvertitamente danneggiato dalle azioni di un genitore, mentre per altri è necessario che il danno sia intenzionale per poter parlare di abuso» (OMS, 2002, p. 86). In questi casi, il trattamento psicoeducativo si basa su un'ampia gamma di interventi diagnostici, riabilitativi e di accompagnamento che prevedono percorsi di valutazione della relazione di attaccamento, indagini neuroscientifiche, interventi cognitivo-comportamentali rivolti ai minori e ai genitori, e forme di tutela extrafamiliari (Foschino Barbaro, Mancini, 2017).

Si tratta di un lavoro interdisciplinare che richiede una stretta collaborazione tra psicologi, pediatri, educatori, assistenti sociali, al fine di attuare tutte le azioni necessarie a prevenire e affrontare le conseguenze dell'abuso sul minore e sulla sua famiglia. Se guardiamo al fenomeno non solo dal punto di vista clinico e sanitario, ma da quello precipuamente pedagogico, l'intervento sulla relazione educativa tra adulto e minore non può infatti non tenere conto di una visione sistemica e dinamica del contesto relazionale familiare.

Del resto, la negligenza si configura come una pratica che mina la relazione educativa tra genitore e figlio, deviandola verso sentieri di irresponsabilità, mancanza di fiducia e abuso di potere. Tuttavia, queste condizioni, che sembrano schiacciare i genitori alla loro colpevolezza, possono essere lette come una forma di vulnerabilità e fragilità (Bruno, 2017) che rende madre e padre le prime vittime di una situazione di degrado educativo che può avere radici antiche e confini ampi. La negligenza rimanda infatti a una duplice perturbazione: una che riguarda il bambino e il suo contesto familiare, l'altra riguarda il contesto familiare e la collettività. In un'ottica di *generatività sociale* (Elia, 2016), la risposta (adeguata) ai bisogni dei bambini spetta più in generale alla comunità sociale, chiamata a offrire sollecitazioni, sostegni e capacitazioni a ciascuno dei suoi membri, per fare in modo che adempia ai propri compiti contando sulla massima solidarietà possibile.

Ciò non significa depotenziare il ruolo della famiglia nelle attività di allevamento e cura delle nuove generazioni, ma al contrario fare di questo ruolo il perno per uno scambio etico e comunicativo che corrobori il *bisogno di famiglia*, oltre ogni vuota retorica e contro ogni tendenza individualistica e privatistica. Da qui discende l'importanza di prevenire

e gestire le situazioni di problematicità familiare, sostenendo le famiglie in difficoltà con adeguati interventi volti a promuovere lo sviluppo delle competenze e delle responsabilità genitoriali, all'interno di un quadro istituzionale e normativo che agisca sempre in funzione del preminente interesse del minore e della salvaguardia della dimensione familiare, anche laddove fosse necessario attuare provvedimenti di allontanamento del minore dai genitori negligenti.

In prospettiva pedagogica la sottolineatura della “familiarità” comporta il *coinvolgimento della famiglia/delle famiglie* (di origine, affidatarie, adottive, delle case famiglia) in ogni momento della progettazione dell'intervento con l'obiettivo di valorizzare le risorse presenti, di potenziarle ed integrarle con altre, sia quelle istituzionali, provenienti dalle strutture presenti sul territorio (sociali, assistenziali, giudiziarie, educative, culturali ecc.) sia quelle di altre famiglie secondo le logiche della mutualità, dell'interdipendenza, della solidarietà fino a costruire una *rete coordinata di servizi* in grado di soddisfare la domanda e di orientarla o guidarla secondo la specificità dei bisogni espressi o accertati (Resico, 2010, p. 129).

Resta tuttavia sempre aperto lo spazio – a volte lacerato e lacerante – dell'intervento educativo nei confronti del bambino vittima di un'educazione negligente, e dei genitori che devono fare i conti con le loro inadempienze. Il presente contributo intende dunque soffermarsi sulle capacità di ascolto e accoglimento del dolore che rinviene dal fare parte di un contesto familiare negligente, con l'intento di delineare un campo di competenze specifiche che possano aiutare gli esperti a riconoscere, rispettare e provare a lenire la sofferenza del bambino e dei suoi genitori.

2. *Trauma, dolore e vergogna: dall'ascolto alla ri-sonanza*

La relazione tra il bambino e il genitore maltrattante può avere esiti traumatici che rientrano nei cosiddetti *betrayal-trauma*, deliberatamente pianificati e messi in atto da persone appartenenti alla cerchia parentale del bambino. Essi fanno parte di eventi o esperienze traumatiche (*traumatic stressors*) che sono stati categorizzati come “atti di Dio” e “atti dell'uomo”, o indotti dall'uomo (Courtois, Gold, 2009). Nella prima categoria rientrano i disastri naturali, gli incidenti, le malattie e le emergenze non riconducibili a cause determinate e di cui nessun essere umano può sentirsi direttamente responsabile.

La seconda categoria, che ingloba i *betrayal-trauma*, fa riferimento a tutte le azioni deliberate che implicano dunque una responsabilità umana, generalmente attribuibile al contesto interpersonale del bambino.

Le condotte negligenti possono produrre un trauma nel bambino, poiché legate a circostanze o eventi che superano o eccedono la capacità di una persona di proteggere il proprio benessere e la propria integrità psichica (Cloitre, Cohen, Koenen, 2006). La connotazione traumatica coinvolge sia le caratteristiche dell'evento stesso, sia la risposta soggettiva di chi lo subisce. Il trauma, infatti, può essere causato dall'esposizione a un singolo evento circoscritto oppure a una condizione di stress traumatico persistente nel tempo, spesso caratterizzata dall'esposizione simultanea a forme diverse di vittimizzazione. I vissuti traumatici, singoli o complessi, si esplicitano attraverso diversi sintomi quali, ad esempio, le alterazioni nella regolazione delle emozioni e del comportamento, i disturbi della coscienza e dell'attenzione, le somatizzazioni, le alterazioni della percezione di sé, le alterazioni nella percezione delle figure maltrattanti, i disturbi relazionali e le alterazioni nei significati personali (Herman, 1992).

In particolare, le esperienze traumatiche di abuso, maltrattamento e trascuratezza all'interno della relazione di attaccamento conducono a un'alterazione del sistema di attivazione (*arousal*), che predomina sugli altri sistemi d'azione (come la socialità, l'esplorazione, il gioco ecc.), determinando disadattamento sociale, problemi nella costruzione identitaria e difficoltà relazionali.

La letteratura pedagogica ha indagato queste situazioni, delineandone le conseguenze in termini di *ombre* e *ferite* che oscurano e lacerano il percorso educativo individuale (Biffi, Macinai, 2019). Nel territorio ombroso e leso della sofferenza infantile si radicano traumi specifici, e anche *condizioni traumatiche*, che non riguardano eventi circoscritti, ma esperienze collocabili all'interno dell'ambiente interpersonale di sviluppo del bambino, che spesso coinvolgono le sue figure di riferimento. Nei contesti familiari, si parla di Esperienze Infantili Sfavorevoli (ESI) o *Adverse Childhood Experiences* (ACEs), per delineare la vasta gamma di condotte di trascuratezza fisica ed emozionale, che sono associate sia a un attaccamento insicuro, sia a comportamenti di rischio per la salute fisica e mentale, fino a morte prematura (Liotti, Farina, 2012).

In caso di esposizione a un evento drammatico, i bambini esprimono i loro sentimenti in maniera differente rispetto agli adulti e in forme diverse da bambino a bambino, a seconda dell'età e dello stadio di sviluppo. È come se i bambini

soffrissero “un po’ alla volta”: non sembrano, infatti, mantenere la stessa intensità emozionale per lunghi periodi, ma manifestano reazioni emotive e comportamentali in genere più discontinue e intermittenti. Per esempio, potrebbero presentare crisi di pianto e rabbia e un attimo dopo sembrare quasi indifferenti (Onofri, La Rosa, 2017, p. 164).

In molti casi, l’apparente facilità con cui i bambini riescono a tornare alla quotidianità, per esempio dedicandosi all’attività ludica “come se nulla fosse accaduto”, può indurre gli adulti a ritenere che l’evento doloroso sia stato superato. In realtà, anche se i bambini sono capaci di entrare e uscire con sorprendente rapidità sia dal gioco, sia dal dolore – o forse proprio per questo – è importante imparare ad abitare la condizione di sofferenza per provare a darle un senso. Anche se questa operazione è oggettivamente molto difficile, soprattutto quando a subire il dolore sono i bambini, dare senso all’esperienza traumatica non significa giustificare una condizione inaccettabile, ma soltanto cercare di farne emergere le sfumature, per colorarle di speranza e resilienza. Ascoltare le risonanze del dolore infantile, spesso considerato un tabù proprio perché inaccettabile razionalmente, significa costruire modalità di contatto in grado di gestire anche l’imbarazzo, la resistenza, la repressione di pensieri ed emozioni inammissibili, non intercettabili, non negoziabili. Essi riguardano sia i bambini sia gli adulti, e influenzano la relazione educativa oltre gli aspetti della comunicazione.

Guardare alle fragilità umane – soprattutto a quelle più invisibili e “sfumate” – delinea l’educazione come trasformazione, senza stigmatizzare ulteriormente né etichettare e tanto meno isolare la persona in una sofferenza che spesso l’anestetizza rispetto agli altri e alla realtà, ma per coglierne le profondità e la ricerca di significato. L’educazione è chiamata a soffermarsi sull’invasività della sofferenza interiore, sulle forme della sua presenza nell’immaginario di ognuno, per vincere le paure e le reticenze che conducono a non parlarne, all’isolamento e al rifiuto dell’accoglienza degli altri (Musaio, 2019, p. 192).

In molti casi, i minori che vivono esperienze educative disfunzionali provano infatti vergogna e odio verso sé stessi: sentimenti di cui tendono a non parlare per non accrescere la loro sensazione di umiliazione. Questi bambini e adolescenti sono costantemente preda di un senso di inadeguatezza e inferiorità nei confronti sia di chi mostra empatia verso la propria condizione, sia di chi prospetta loro nuovi obiettivi e opportunità esistenziali. Il bambino che ha sperimentato condotte negligenti da parte dei *caregivers* è stato abituato a essere trattato con disprezzo, indif-

ferenza e rifiuto; atteggiamenti, questi, che inevitabilmente contribuiscono alla costruzione di un'immagine di sé come persona non meritevole di apprezzamento, attenzione e amore.

In sostanza, il bambino maltrattato prova vergogna verso la propria condizione, che lo mortifica e lo pone in una condizione di disagio personale e sociale. Riprendendo il valore pedagogico della vergogna come sentimento ontologico, Paola Martino (2019, p. 59) rileva opportunamente che «la vergogna è un'emozione profonda che si radica nell'interiorità e che costantemente fa i conti con il giudizio di un altro significativo interiorizzato di cui si condivide il giudizio e che pertanto fa risuonare la coscienza». Nel caso di bambini vittime di contesti familiari disfunzionali, si tratta di recuperare questo sentimento e trasformarlo in un percorso di autoformazione morale e sociale. Così, da sentimento tragico esso diventa un'occasione di *redenzione* che chiama in causa la comunità e il senso di appartenenza e condivisione a valori che trascendono l'esperienza individuale, per farsi strumento di legame sociale. Si tratta di un passaggio importante, che consente di rileggere il fenomeno della negligenza attraverso gli occhi degli educatori, chiamati a svolgere una funzione di *genitorialità psichica*, che richiede la capacità di «prendersi cura del proprio residuo d'infanzia e degli aspetti infantili dei soggetti con cui si entra in relazione» (Ulivieri Stiozzi, 2019, p. 148).

Gli interventi di sostegno alla genitorialità non possono non tenere presente che l'educazione negligente crea dolore e sofferenza nei bambini che la subiscono, ma anche negli autori responsabili della stessa, toccando il piano delle emozioni e dei sentimenti, oltre che quello professionale e relazionale. Quando un operatore pedagogico attua il suo intervento, deve in sostanza chiedersi come si sentono i genitori che sta aiutando, ossia come riescono a elaborare i vissuti di inadeguatezza, di squalificazione e di disistima che li pervadono nel percorso verso l'acquisizione, la riacquisizione o il rafforzamento di una competenza mancante, perduta o indebolita. Inoltre, l'operatore dovrà necessariamente interrogarsi sulla capacità di ascoltare il *frastuono* derivante dalla *coscienza che risuona*, per amplificarne gli effetti in termini di responsabilità condivisa, solidarietà e *generatività*.

3. Dal maltrattamento a un "buon trattamento": verso l'"effetto tampono"

In prospettiva pedagogica, il maltrattamento dell'infanzia è un fenomeno che può essere prevenuto e affrontato soltanto attraverso un lavo-

ro ad ampio spettro, che riesca ad aggredire la molteplicità di fattori alla base delle condotte violente o trascuranti ai danni dei minori. I percorsi pedagogici a supporto delle famiglie e della genitorialità prevedono alcune specifiche modalità di azione volte a prendere in carico le disfunzionalità e le fragilità familiari.

Non è possibile qui ricostruire la pluralità dei paradigmi, dei modelli, dei servizi e dei programmi di intervento a sostegno della genitorialità. L'ambito di lavoro spazia da progetti di accompagnamento alla maternità e alla paternità, a servizi di appoggio alle famiglie con bambini piccolissimi, a interventi di *home visiting* e di facilitazione, e molto altro ancora.

Rispetto agli interventi di secondo livello, D'Antone (2018) richiama l'importanza dell'"Educativa Domiciliare" e dello "Spazio Neutro", quali dispositivi pedagogici in grado di integrare l'impianto dei servizi educativi con quello dei servizi sociali. Con "Educativa Domiciliare" si intende un intervento, mediato dal Servizio Sociale e dal Tribunale per i Minorenni, che si rivolge a un sistema familiare problematico o disfunzionale in cui viva almeno un minore. Gli obiettivi del servizio sono: ricostruire i legami familiari incrementando la sicurezza del minore e la cura educativa; sostenere i genitori nei rispettivi ruoli, funzioni e responsabilità; valutare le competenze espresse nelle situazioni di vita e nello sviluppo della progettualità familiare. Il compito dell'educatore è quello di accompagnare il minore e contestualmente la sua famiglia nella definizione degli obiettivi e delle attività, oltre che nell'organizzazione di colloqui e incontri volti a rafforzare le capacità genitoriali degli adulti e il progetto educativo per il minore.

Lo "Spazio Neutro" è invece un servizio che, seppure mediato dal Servizio sociale e avviato da un atto della magistratura, ha un *setting* educativo più definito, in quanto inteso a garantire l'incontro tra un minore e un membro del sistema familiare in conseguenza di eventi critici e/o conflittuali che si sono verificati all'interno del sistema stesso (mancato riconoscimento giuridico, difficoltà economiche, affidamento familiare, separazione o divorzio conflittuali).

Attraverso una lettura in profondità, non è tuttavia difficile accorgersi che qualsiasi intervento pedagogico fondato sull'applicazione di procedure standardizzate in ambienti fisici e relazionali strutturati rischia di tenere fuori la fenomenologia concreta delle relazioni educative familiari, che spesso sono governate da regole non interiorizzate e orientate da rappresentazioni inautentiche. Quando osserviamo e ascoltiamo genitori e figli in difficoltà, dobbiamo infatti chiederci se il concetto di competenza che noi invochiamo è frutto di una reale negoziazione di

significati, oppure viene “incollato” a una simulazione distante dalla vita reale e della progettualità futura della famiglia.

E se fosse la scena di un teatrino? Un gioco di copioni nel quale ognuno fa la sua parte? *Mostrarsi* adeguati o inadeguati dipende da un gioco di specchi, di reciproche aspettative... Bisogna mostrarsi buoni genitori, buoni consumatori, buoni utenti dei servizi: non pensare non esigere, saper ubbidire alle regole del gioco (questa sì, una competenza cruciale...). Ma se mi mostro competente, mi sentirò anche tale? (Formenti, 2008, p. 83).

Tutto ciò implica un lavoro di scavo nelle rappresentazioni, nelle credenze e nelle convinzioni, più o meno ingenue, più o meno implicite, che ruotano intorno all’idea di competenze genitoriali.

Per scendere in profondità e poi fare emergere questo complesso di cognizioni, idee e atteggiamenti, in campo pedagogico si utilizzano metodologie quali il *focus group*, l’uso di video e fotografie, i gruppi di Auto-Mutuo-Aiuto. Tali metodologie sono applicate direttamente nel lavoro con le famiglie, ma anche nella formazione degli educatori, per evitare che l’azione pedagogica sia inficiata da un criterio ideale di *genitorialità competente* o di *nucleo familiare sano*, perdendo di vista il disagio presente nell’agio, o il benessere che può scaturire dal malessere.

I criteri, infatti, secondo cui una famiglia viene definita in un modo piuttosto che in un altro sono culturalmente e storicamente situati e, di conseguenza, anche la valutazione delle cosiddette “competenze genitoriali”, che risulta essere una delle pratiche più spesso correlate a tale definizione nell’operatività di detti servizi, è interdependente da essi e dalle rappresentazioni personali e professionali degli operatori rispetto alla genitorialità che viene ritenuta “adeguata” e/o, per specularità, “inadeguata” (Milani, Zanon, 2015, p. 1).

Lo sguardo pedagogico sulle difficoltà delle famiglie esclude in sostanza qualsiasi prospettiva deterministica che associ dati fattori di rischio a una possibile condotta, oppure che al contrario deduca a posteriori eventuali elementi causali dall’osservazione di un determinato comportamento. Ragionando in questi termini, non si riesce infatti a definire e implementare il ventaglio delle responsabilità del singolo membro e del sistema familiare, poiché si resta prigionieri di una catena di cause ed effetti che servono al più a indirizzare le colpe, e non certo a recuperare le risorse.

Da molto tempo è noto che l’infanzia modella la vita futura. Tuttavia, il più delle volte è impossibile isolare un’esperienza puntuale che permetta di dire,

per esempio: «Ecco perché suo figlio ha preso questa direzione o presenta il tale disagio». Infatti, un medesimo effetto può avere cause diverse (è la cosiddetta equifinalità) e una medesima causa può avere effetti diversi (è la cosiddetta multifinalità) (Pourtois, Desmet, Lahay, 2006; trad. it. 2006, p. 114).

In un'ottica ecologico-sistemica, risulta evidente che in un sistema umano come la famiglia non è possibile definire con precisione quali condizioni iniziali producono meccanicisticamente determinati risultati, in quanto cause diverse possono generare nel tempo risultati simili. D'altro canto, è pure vero che uguali condizioni possono produrre effetti differenti, in ragione dell'intersezione delle numerose variabili presenti dentro e fuori il sistema familiare.

Per tenere insieme questo complesso di cause ed effetti in una prospettiva non deterministica, il lavoro educativo con le famiglie in difficoltà o in crisi dovrebbe basarsi sempre più su dispositivi dialogici e partecipativi, in grado di promuovere la costruzione di capacità comunicative e relazionali in tre campi di azione interrelati: il lavoro dell'équipe socio-psico-pedagogica, il rapporto tra operatori e famiglie, e la relazione tra genitori e figli.

In particolare, quest'ultimo livello necessita di uno sguardo co-evolutivo incentrato sull'analisi delle condizioni che contribuiscono alla costruzione delle *capacità genitoriali*, partendo da dimensioni che si collocano a monte delle competenze. Tra queste, Bondioli e Savio (2014) sottolineano il ruolo della *fiducia*, che apre a un'azione di sostegno innanzitutto alla fiducia delle madri e dei padri in sé stessi, intesa come promozione della fiducia nella capacità di comprendere i bisogni del proprio bambino, quindi nella possibilità di trovare le strategie per rispondere a essi e, infine, nel convincersi che tali strategie sono quelle giuste. Questo approccio muove dalla consapevolezza che ogni relazione è unica, e quindi che ciò che è utile alla relazione tra un genitore e il proprio figlio non può esserlo per altri. Quando la fiducia in sé stessi è assente o minata, e i genitori sanno di non possedere il bagaglio emotivo-affettivo e socio-relazionale necessario per attuare comportamenti di cura efficaci verso i propri figli, il lavoro degli educatori dovrebbe andare a ritroso, per poi spingersi *pro-attivamente* in avanti.

In questa ottica, si inserisce il supporto alla *generatività familiare*, che consente di riposizionare l'eredità che caratterizza le relazioni intergenerazionali. In particolare, si tratta di comprendere quali conseguenze può produrre una generatività negativa in soggetti che – divenuti genitori – si trovano a perpetuare e/o reiterare condotte diseducative avendole subi-

te, e non disponendo di modelli alternativi di genitorialità positiva. A tal proposito, Maria Vinciguerra afferma che nei casi di perversione della generatività, nel senso sia di un blocco della generatività, sia di relazioni antigenerative o, peggio ancora, degenerative, l'unico modo per riattivare relazioni educative generative è non trasmettere la propria eredità. Secondo Kotre e Kotre (1998), questa possibilità è data dal fenomeno del tampone intergenerazionale (*intergenerational buffer*), che la nuova coppia può utilizzare quando decide di dare luogo a un'inedita storia familiare, assumendo su di sé il peso di un'eredità paralizzante o, addirittura, pericolosa per la vita.

“L'effetto tampone” è dato da una coppia che cerca di vivere in modo che non venga trasmessa ad altri l'eredità negativa ricevuta; solo per questa via è possibile mettere nuovamente in moto processi generativi. Ad esempio, alcuni genitori che hanno subito forme di abuso da bambini, insistono sul fatto che ciò che è successo a loro non accadrà mai ai loro figli. Paradossalmente esprimono la loro generatività non trasmettendo la loro eredità: “il danno si ferma qui!”. La coppia consente di pensare alla trasmissione intergenerazionale con un margine di libertà, imprevedibilità e inedito. Dall'elaborazione delle eredità e delle ipoteche della propria storia familiare originano le caratteristiche del nuovo legame. Così la forza generativa della coppia rende possibile educare alla generatività anche in quei casi contrassegnati da un'eredità anti-generativa (Vinciguerra, 2019, p. 28).

La possibilità di interrompere la catena dell'anti-generatività si basa sulla capacità di colmare i vuoti di un percorso educativo e di una storia familiare che possono traghettare verso un *buon trattamento* del bambino (Pourtois, Desmet, Lahay, 2006; trad. it. 2006), partendo dalla conoscenza dei suoi bisogni e dall'impegno verso il loro soddisfacimento.

Con un'avvertenza: il bambino cui si fa riferimento è il figlio che abbiamo il dovere di accudire ed educare, ma anche il figlio che siamo stati, che avremmo voluto essere, che abbiamo dimenticato o abbandonato. Verso questo bambino, gli educatori dovrebbero essere in grado di nutrire speranze di riparazione che non si traducano mai in illusioni taumaturgiche, perché le storie individuali non fanno salti, gli interventi pedagogici non producono miracoli: l'unico modo per tamponare e ricucire le ferite derivanti dalle esperienze traumatiche (proprie e altrui), è integrare il dolore che provocano nella propria identità personale e professionale.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2015): Transition to Parenthood and Intergenerational Relationships: The Ethical Value of Family Memory. *Ethics and Education*, 10(1), pp. 36-48.
- Ardone R., Chiarolanza C. (2007): *Relazioni affettive. I sentimenti nel conflitto e nella mediazione*. Bologna: il Mulino.
- Bastianoni L. (2009): Funzioni di cura e genitorialità. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 37-53.
- Biffi E. (2019): *La violenza all'infanzia: ombra e ferita dell'educazione*. In E. Biffi, E. Macinai (a cura di): *Ombre e ferite dell'educazione Violenza e maltrattamento ai minori*. Milano: FrancoAngeli, pp. 14-36.
- Bondioli A., Savio D. (2014): *Programma di Auto Mutuo Aiuto con neo mamme. Indicatori di facilitazione della comunicazione*. In M.A. Riera, C. Silva (a cura di): *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milano: FrancoAngeli, pp. 100-139.
- Bornstein M.H. (2002): *Handbook of Parenting*, Mahwah (NJ) London: Lawrence Erlbaum Associated.
- Bornstein M.H., Venuti P. (2013): *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: il Mulino.
- Bruno S. (2015). *Affiancare le famiglie fragili. Verso nuove forme di affido*. Ciniello Balsamo (Mi): San Paolo.
- Camerini G.B., Volpini L., Lopez G. (2011): *Manuale di valutazione delle capacità genitoriali. APS-I: Assessment of Parental Skills-Interview*. Rimini: Maggiorioli.
- Catarsi E. (2006): Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 11-22.
- Cederna G. (a cura di) (2019): *Il tempo dei bambini. Atlante dell'infanzia a rischio 2019*. Save the Children.
- Cloitre M., Cohen L.R., Koenen K.C. (2006): *Treating Survivors of Childhood Abuse: Psychotherapy for the Interrupted Life*. New York: Guilford Press.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Courtois C.A., Gold S.N. (2019): The Need for Inclusion of Psychological Trauma in the Professional Curriculum: A Call to Action. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, n. 1, pp. 3-23.
- D'Antone A. (2018): *Lo Spazio Neutro e l'Educativa Domiciliare*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per le età della vita*. Milano: FrancoAngeli, pp. 109-118.
- Elia G. (2016): *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Formenti L. (2008): Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 78-91.
- Formenti L. (a cura di) (2014): *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini.

- Foschino Barbaro M.G., Mancini F. (a cura di) (2017): *Terapia cognitivo-comportamentale del trauma interpersonale infantile*. Milano: FrancoAngeli.
- Freyd J. (1996): *Betrayal Trauma: The Logic of Forgetting Childhood Abuse*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Fruggeri L. (2011): *Le famiglie chiedono aiuto. Rappresentazioni e modelli d'intervento nei servizi territoriali*. In P. Bastianoni, F. Zullo, A. Taurino (a cura di): *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*. Milano: Unicopli, pp. 33-48.
- Galli (1991): *Educazione familiare e società complessa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gordon T. (1970): *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*. Trad. it. Molfetta (Ba): La Meridiana, 1994.
- Kotre J., Kotre K.B. (1998): *Intergenerational Buffers: "The Damage Stops Here"*. In D.P. McAdams, E. de St. Aubin (eds.): *Generativity and Adult Development. How and Why We Care for the Next Generation*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 367-389.
- Iori V. (2018): *Il pedagista*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per le età della vita*. Milano: FrancoAngeli, pp. 75-81.
- Lacharité C., Ethier L., Nolin P. (2006): *Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants*. *Bulletin de psychologie*, n. 4, pp. 381-394.
- Liotti G., Farina B. (2011): *Sviluppi traumatici. Eziopatogenesi, clinica e terapia della dimensione dissociativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Macinai E. (2019): *La violenza sull'infanzia è una questione pedagogica*. In E. Biffi, E. Macinai (a cura di): *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento ai minori*. Milano: FrancoAngeli, pp. 37-53.
- Martino P. (2019): *Il valore «intempestivo» della vergogna. Riflessioni politiche ed etico-pedagogiche*. *Nuova secondaria*, n. 2, pp. 57-59.
- Mazzucchelli F. (a cura di) (2011): *Il sostegno alla genitorialità. Professionalità diverse in particolari situazioni familiari*. Milano: FrancoAngeli.
- McHale J.P. (1997). *Overt and Covert Coparenting Processes in the Family*. *Family Process*, 36(2), pp. 183-201.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P., Zanon O. (2015): *“Genitorialità e negligenza parentale”: l'evoluzione di un costrutto complesso*. *Supplemento della rivista Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, n. 1, pp. 1-12.
- Musaio M. (2019): *Quando niente è più come prima: forme del dolore come tracce di esperienza e di trasformazione*, *Metis*, n. 1, pp. 178-194.
- OMS (2002): *Violenza e salute nel mondo. Rapporto dell'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Milano: CIS.
- Onofri A., La Rosa C. (2017): *Trauma, abuso e violenza*. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo.
- Orsenigo J. (2018): *Famiglia. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati (2014) (a cura di): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.

- Perillo P. (2019): *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pourtois J.-P., Desmet H., Lahay W. (2006): Il buon trattamento. Bisogni del bambino - Competenze dei genitori. Trad. it. in *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 109-125, 2006.
- Resico D. (2010): La famiglia da luogo di cura a luogo di alienazione. In G.F. Ricci, D. Resico (a cura di): *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossini V. (2016): Stili di famiglia. Itinerari intergenerazionali di *parenting*. *La Famiglia*, 50(260), pp. 221-238.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Silva C. (2016): Servizi e programmi di sostegno alle famiglie in Italia: prospettiva storica ed evoluzione della normativa. In M.A. Riera, C. Silva (a cura di): *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milano: FrancoAngeli, pp. 37-53.
- Simeone D. (2009): Educazione familiare e vita di coppia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 55-68.
- Simeone D. (2014): *Il consultorio familiare. Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Tolstoj, L.N. (1877): *Anna Karenina*. Trad. it. a cura di Maria Bianca Luporini, in *Tutti i romanzi*. Firenze: Sansoni, 1967.
- Ulivieri Stiozzi S. (2019): *Verso una modulata vicinanza: ascolto del trauma infantile e formazione agli affetti nel lavoro educativo*. In E. Biffi, E. Macinai (a cura di): *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento ai minori*. Milano: FrancoAngeli, pp. 143-160.
- Vinciguerra M. (2019): La generatività familiare. Nuove prospettive di studio in educazione. *Pedagogia e Vita*, n. 3, pp. 22-35.
- Volpini L. (2017): *Valutare le competenze genitoriali: teorie e tecniche*. Roma: Carocci.
- WHO (1999): *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention, 29-31 March 1999*, WHO, Geneva. Geneva: World Health Organization (document WHO/HSC/PVI/99.1).
- WHO (2006): *Prevention of Child Maltreatment: A Guide to Taking Action and Generating Evidence*. Geneva: World Health Organization.

Riferimenti normativi

- LEGGE 27 maggio 1991, n. 176 *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989*. (GU Serie Generale n. 135 del 11-06-1991 - Suppl. Ordinario n. 35)
- LEGGE 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. (17G00222) (GU Serie Generale n. 302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62).

Metodi e strategie didattiche in *Higher Education* per formare alla gestione delle dinamiche relazionali e comunicative. Il caso dei servizi educativi 0-6 di fronte all'emergenza da Covid-19

Daniela Frison¹

Abstract

La gestione di dinamiche relazionali e comunicative nei diversi contesti educativi e formativi è riconosciuta come elemento centrale sia dei percorsi di istruzione e formazione dei professionisti dell'educazione che dei processi di *Quality Assurance* dei servizi. A partire da una riflessione sulle dimensioni che influenzano, oggi, le dinamiche di relazione e comunicazione nei servizi educativi, il contributo si sofferma, in particolare, sull'esposizione ai *rischi globali* e la risposta di fronte all'emergenza epidemiologica da Covid-19. A partire dai risultati di uno studio di caso multiplo che ha coinvolto scuole dell'infanzia, nidi d'infanzia e centri estivi del territorio toscano, il contributo perviene ad alcune sollecitazioni conclusive volte a intravedere strategie e metodi *allineati* orientati ad includere la centralità delle dinamiche relazionali e comunicative nella didattica in *Higher Education*.

Parole chiave: didattica, *Higher Education*, rischi globali, comunicazione, relazione.

Abstract

The management of relational and communicative dynamics in a variety of educational and training contexts is recognized as a key element of both education and training courses for educators and educational services' *Quality Assurance* processes. The paper widely reflects on educational and communicative dynamics in today's world and educational settings and focuses on the exposure to global risks and the response to deal with the epidemiological Covid-19 emergency. Starting from the results of a multiple case study involving ECEC staff, the paper aims to figure out aligned strategies, teaching, and learning methods to embrace relational and communicative dynamics in the Higher Education classroom.

Keywords: teaching and learning methods, Higher Education, global risks, communicative dynamics, relational dynamics.

¹ RTDb in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

Introduzione

L'esposizione di istituti scolastici e servizi educativi al rischio contagio da Covid-19 ha messo l'accento sulla centralità delle abilità di gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei diversi contesti educativi e formativi, sia nella fase di *lockdown* e sospensione delle attività didattiche in presenza, sia nella cosiddetta fase 3 di *ripartenza* dei servizi secondo protocolli e misure di contrasto al virus. La *relazione* è stata messa al centro delle narrazioni dei *practitioner*, con particolare riferimento al rischio di un suo indebolimento nella fase di interruzione dei servizi o loro trasposizione a distanza, ma anche delle riflessioni da parte della comunità scientifica, che si sta interrogando rispetto al nuovo scenario imposto dall'emergenza epidemiologica e alle implicazioni nei contesti educativi (Bertagna, 2020).

Entro la cornice di urgenza con cui la pandemia ha imposto al sistema formale e non-formale di ripensarsi e ripensare la relazione con la molteplicità di attori con cui si interfaccia, il presente contributo si propone di mettere a fuoco le dimensioni chiave che connotano, oggi, le dinamiche relazionali e comunicative nei servizi educativi, dimensioni da cui l'*Higher Education* non può prescindere nei processi di formazione di insegnanti e professionisti dell'educazione e da cui anche la didattica viene coinvolta.

A partire da uno studio di caso multiplo che ha visto partecipi scuole dell'infanzia, nidi d'infanzia e centri estivi del territorio toscano con l'obiettivo di indagare le strategie di comunicazione e relazione messe in campo sia a distanza, prima, che in presenza post-*lockdown*, il contributo perviene ad alcune sollecitazioni conclusive volte a intravedere strategie e metodi *allineati* orientati ad includere la centralità delle dinamiche relazionali e comunicative nella didattica in *Higher Education*.

1. La gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nel processo di formazione degli educatori

La gestione delle dinamiche relazionali nei diversi contesti educativi e formativi assume centralità fin dal processo di istruzione e formazione del personale educativo. Con particolare riferimento ai professionisti dell'educazione, in uscita dal Corso di Laurea L-19, il Progetto Teco-D/ Pedagogia, identificando i contenuti *core* del percorso in Scienze dell'educazione e della formazione, ha formulato un Obiettivo Formativo Finale (OFF) dedicato specificamente a «dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi» (Federighi, 2018, *passim*).

Senza entrare qui nel merito del complesso processo di lavoro attivato e condotto dal gruppo Teco-D/Pedagogia, per il cui approfondimento si rimanda alla letteratura già rintracciabile sul tema (Fabbri, Torlone, 2018), è importante evidenziare come gli Obiettivi Formativi Finali siano stati elaborati con riferimento ai Descrittori di Dublino e declinati, ciascuno, in Obiettivi Formativi Specifici (OFS) in relazione agli stessi Descrittori. Come sottolinea Federighi (2018), il processo di definizione è avvenuto seguendo un approccio induttivo, assicurando priorità ai più attuali avanzamenti della ricerca nell'ambito dell'educazione e della formazione e centralità alle conoscenze e competenze che debbono contraddistinguere il professionista dell'educazione e della formazione e che il mercato oggi richiede, con uno sguardo già proiettato alla domanda di professionalità prevedibile nel medio termine.

Tra esse è stata dunque riconosciuta particolare attenzione alla gestione delle dinamiche relazionali e comunicative, che il gruppo Teco-D/Pedagogia declina, relativamente ai primi due Descrittori *disciplinari*, con riferimento alla «conoscenza delle teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi e all'intervento nelle dinamiche relazionali attraverso adeguati metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario» (Federighi, 2018, p. 31).

Il processo qui brevemente descritto, invita dunque gli attori dell'*Higher Education* ad interrogarsi su come, mediante il proprio insegnamento, la definizione del syllabo e dei *learning outcome* che si propongono di perseguire, e mediante la scelta di metodi e strategie di insegnamento e apprendimento «allineati» (Biggs, 1996, *passim*) stiano o meno intercettando gli stimoli offerti dalle più attuali ricerche sul tema della gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei contesti educativi e incontrando le sollecitazioni e i bisogni dei contesti professionali a cui studenti e studentesse si candideranno in uscita dal percorso di studi. Tale riflessione è qui condotta mediante alcune domande guida: come *relazione e comunicazione* stanno cambiando, nel lavoro educativo e formativo? Quali nuove dimensioni le caratterizzano, in particolare nella fase di emergenza da Covid-19? E dunque, richiamando la proposta Teco-D/Pedagogia e gli OFS sopra citati, come accompagnare studenti e studentesse nel collegare i contenuti teorici e metodologici all'interpretazione delle situazioni, relazionali e comunicative? E infine, quali strategie e metodi consentono agli studenti di apprendere a osservare e poi avanzare proposte di cambiamento e trasformazione negli stessi contesti?

2. La gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei processi di Quality Assurance

La gestione di dinamiche relazionali e comunicative nei diversi contesti educativi e formativi viene fortemente valorizzata anche nei processi di *Quality Assurance* (QA), come evidenziano i documenti elaborati da European Commission (2013) e OECD (2012, 2015) con particolare riferimento ad un ambito che rimane ancora particolarmente frammentato a livello europeo ossia quello dei servizi dedicati alla *Early Childhood Education and Care* (ECEC).

Il recente *report Key Data on ECEC in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019) mette in evidenza tale frammentazione mediante un'analisi comparativa dei sistemi di 38 Paesi europei con riferimento a ben 43 diversi sistemi educativi, indagando cinque categorie di comparazione che rimandano alla *governance* dei servizi 0-6, ai criteri e alle modalità di accesso, alla formazione iniziale e continua dello staff, a quelle che ampiamente vengono definite *educational guidelines* con riferimento a tutti i documenti di carattere pedagogico ed educativo che guidano i servizi e, infine, ai sistemi di monitoraggio, valutazione e *Quality Assurance*. Questi ultimi differiscono per *mission*, attori coinvolti e grado di libertà nel completamento delle procedure richieste. Ampia variabilità è inoltre rintracciabile nell'implicazione dei Paesi e dei relativi servizi a livello di *qualità strutturale* e *qualità di processo*.

La prima – la *qualità strutturale* – richiama, tra i molteplici aspetti, la rispondenza a standard minimi, con riferimento, ad esempio, al livello di qualifica professionale richiesto allo *staff* o alla dimensione dei gruppi di bambini e al conseguente rapporto numerico adulto-bambini.

La seconda – la *qualità di processo* – prende in considerazione, tra gli altri elementi, l'approccio pedagogico implementato al fine di un'efficace integrazione delle dimensioni di cura ed educazione con ricadute importanti sullo sviluppo ed il benessere di bambini e bambine, le procedure di accesso ai servizi, costruite e negoziate con gli attori del territorio a supporto di processi di inclusione di bambini e bambine provenienti da molteplici realtà socio-economiche, etniche e culturali, e le strategie volte a favorire l'interazione, la relazione e la comunicazione con le famiglie oltre che con gli *stakeholder* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; Lazzari, 2016).

È dunque al raggiungimento di standard di qualità di processo che contribuiscono conoscenze e competenze degli educatori nella gestione delle dinamiche relazionali e comunicative, riguardo alla relazione

educatori-bambini, alla relazione tra pari, tra *staff* e adulti di riferimento e *stakeholders* e, ancor più, tra genitori e bambini, dinamiche che si concretizzano, tra gli altri aspetti, nella promozione di un coinvolgimento attivo e di una partecipazione delle famiglie con profonde ricadute sull'innalzamento dei livelli di qualità dei sistemi ECEC (Lorenzini, 2015; Luciano, Marcuccio, 2017; Oke, Butler, O'Neill, 2020). Si tratta di un tema profondamente discusso in letteratura, preso ampiamente in considerazione dalle agende politiche nazionali e internazionali, nonché rilevante nella pratica quotidiana dei servizi educativi. Già nel 2004, Sylva e colleghi evidenziavano come la qualità delle interazioni tra genitori e bambini abbia significative ricadute nello sviluppo cognitivo di questi ultimi, ancor più dei livelli di istruzione dei genitori, della loro professione e del loro salario.

A fronte di tale centralità, il coinvolgimento della famiglia nei processi educativi e di cura guidati dai servizi resta una sfida aperta a causa degli impegni professionali dei genitori, delle difficoltà nella conciliazione dei tempi di vita e lavoro oltre che delle aspettative e credenze implicite agite dagli stessi genitori in merito al loro ruolo, più o meno attivo, più o meno richiesto, all'interno del servizio educativo e dei processi di educazione e cura "a suo carico".

3. La gestione delle dinamiche relazionali e comunicative in contesti educativi mutevoli

Entro la cornice sopra tracciata, che mette in evidenza la centralità che la gestione delle dinamiche relazionali e comunicative è chiamata ad assumere nei percorsi di istruzione e formazione dei professionisti dell'educazione, ma anche nei processi di QA dei servizi, è necessario riflettere su come tali dinamiche stiano cambiando nei servizi e nel lavoro educativo, ponendo educatori ed educatrici di fronte a nuove sfide, spesso in evoluzione così rapida da non essere state contemplate nel percorso di studi, seppur nei casi di recente conclusione. Quali "nuove" dimensioni caratterizzano, dunque, relazione e comunicazione nei servizi educativi, oggi?

Globalizzazione. Il rapido movimento di beni, servizi, persone e idee oltre i confini nazionali impatta evidentemente anche sui servizi educativi e formativi accrescendo velocità e intensità delle relazioni e delle comunicazioni e richiedendo ai professionisti dell'educazione nuove conoscenze e competenze. Come evidenzia Federighi:

la riprogettazione dell'offerta formativa dei sistemi educativi – dalla scuola di base alla formazione superiore – richiede studi sui cambiamenti che la nuova fase della globalizzazione produce e la conseguente individuazione delle capacità che consentano ai giovani di vivere, lavorare e migliorare questo mondo (2014, p. 34).

Il sistema ECEC non è esente da un simile pervasivo mutamento, come dimostrano le riflessioni generate in ambito pedagogico volte a valorizzare la confluenza nelle pratiche educative e di cura di influenze transnazionali e un contesto internazionale di discussione sulle politiche in materia di prima infanzia volto a promuovere una “visione globale” e condivisa sui bisogni e i diritti di bambini e bambine (Faas, Wasmuth, 2019; Lubeck, Jessup, Jewkes, 2001; Tzuo, Liang, Yang, 2014).

Tecnologie. Globalizzazione e sviluppo dell'ICT (*Information and Communication Technology*) rappresentano fenomeni fortemente interconnessi che, ancora una volta, impattano anche sui sistemi ECEC, non solo per le riflessioni metodologiche che riguardano le opportunità di gioco e apprendimento offerte dalle tecnologie (Ferranti, 2018) e per le opportunità formative che si aprono ad educatori futuri o in servizio (Ranieri, Boffo, Fabbro, 2019; Ranieri, Giampaolo, 2018) con impatti su *come* le persone, adulti e bambini apprendono. Le tecnologie aprono a nuove direzioni di interazione, coinvolgimento e partecipazione delle famiglie e del territorio nei e con i servizi, grazie, ad esempio, allo sviluppo e alla sperimentazione di *App* per incoraggiare la comunicazione educatori-famiglie (Oke, Butler, O'Neill, 2020) o alla valorizzazione dei *Social Network* per divulgare, comunicare, documentare pratiche educative e di cura (Knauf, 2016). Ciò aggiunge però a educatori e educatrici una nuova *situazione* da presidiare e valorizzare affinché le dinamiche comunicative promosse e gestite per via digitale *facilitino* la relazione famiglie-servizio e non la rendano, al contrario, più lontana e sfuggitiva.

Cambiamenti demografici e flussi migratori. Un altro fenomeno, che espone il sistema ECEC e la formazione iniziale e continua di educatori ed educatrici a nuove sollecitazioni, riguarda i cambiamenti demografici e i flussi migratori con una particolare attenzione ai bisogni dei bambini provenienti da famiglie migranti e richiedenti asilo, nella consapevolezza del ruolo chiave che i servizi per l'infanzia possono rivestire nel processo di accoglienza, sviluppo e integrazione a lungo termine dei bambini stes-

si e del loro nucleo di appartenenza (Giampaolo, 2016; Park, Katsiaficas, McHugh, 2018; Torlone, Boffo, 2008).

Altre dimensioni connotano ampiamente il lavoro del professionista dell'educazione oggi, coinvolgendo, forse meno direttamente, anche educatori e educatrici dei servizi educativi per l'infanzia. Consideriamo la *variabilità e molteplicità di contesti educativi e formativi* in cui il professionista agisce, spesso in un movimento continuo di ingresso ed uscita da progetti che richiedono l'attraversamento di contesti educativi diversi e la necessità di sintonizzarsi su canali e modalità comunicative e relazionali peculiari a ciascuno di essi (Fabbri, 2009; Rossi, 2014). Tale capacità di *navigazione* richiede anche abilità nell'intercettare e gestire *nuovi bisogni educativi e formativi e nuovi interlocutori* (beneficiari diretti, *stakeholders, policy makers* ecc). Adottando un lessico proprio dei processi di progettazione, è possibile sottolineare come i fenomeni precedentemente menzionati modifichino i beneficiari diretti delle progettualità educative e formative imponendo ai professionisti dell'educazione una visione sistemica e una prospettiva gestionale e organizzativa che li guidino nel saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario, come indicato tra gli OFS del CdS L-19 (Federighi, 2018).

Da ultimo, in questa breve riflessione, indichiamo un fenomeno che oggi sfida prepotentemente i professionisti dell'educazione e tutte le tipologie di servizi in cui operano, nessuna esclusa. Il riferimento è all'*esposizione ai rischi globali* (WEF, 2020). Il *Global Risks Report 2020* (WEF, 2020) e prima, nel 2017, il documento OECD *Globalisation of Risk*, dirigono l'attenzione di *policy makers*, ricercatori e organizzazioni coinvolte a vario titolo nei processi di innovazione e sviluppo, verso la centralità del rischio, o meglio, dei rischi, considerati nella loro accezione più ampia, globale, dai rischi ambientali, ai rischi economico-finanziari, alle frodi e agli attacchi informatici, fino a rischi connessi alla diffusione di malattie infettive, che la pandemia da Covid-19 ha purtroppo reso tangibili all'intera popolazione mondiale. Nel declinare le molteplici tipologie di rischio, l'OECD (2017) evidenzia il ruolo chiave dei processi di istruzione e formazione nel prevenire e mitigare rischi e vulnerabilità, promuovendo comportamenti consapevoli, responsabili e resilienti. I servizi educativi per l'infanzia, sospesi insieme alle attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado come da Decreti del Presidente del Consiglio dei Ministri che si sono succeduti nella fase di emergenza epidemiologica, "riaprono" con il DPCM dell'11 giugno 2020 (in aggiornamento rispetto al precedente allegato 8 del DPCM 17 maggio 2020) che

autorizza gli enti gestori ad utilizzare gli spazi «per l'organizzazione e lo svolgimento di attività ludiche, ricreative ed educative, non scolastiche né formali» (art. 1 comma q).

Dopo la prolungata fase di *lockdown*, i centri estivi diventano per bambini e bambine la prima opportunità di aggregazione e socialità e per le famiglie, messe a dura prova da una sospensione dei servizi educativi affiancata dalla gestione dell'attività professionale, spesso in *smart working*, la riapertura costituisce, da un lato, un atteso supporto alla conciliazione dei tempi vita-lavoro, ma dall'altro l'uscita dall'area protetta delle relazioni strettamente familiari. L'esposizione ai rischi globali sopra descritta e la sfida relazionale e comunicativa ad essa collegata si propone così, repentinamente, a educatori, educatrici e insegnanti impegnati nei servizi educativi 0-6.

4. *Dinamiche relazionali e comunicative nei servizi educativi 0-6 di fronte all'emergenza epidemiologica da COVID-19*

4.1. *Contesto e domande di ricerca*

Con particolare riferimento alla Regione Toscana, l'Ordinanza n. 61 del 30 maggio 2020 definisce le modalità per la realizzazione dei centri estivi secondo le prescrizioni di prevenzione sanitaria per Covid-19, prevedendo la sottoscrizione, da parte dell'ente gestore e della famiglia coinvolta, di un patto finalizzato al rispetto delle regole di gestione e delle misure di contenimento della diffusione del contagio epidemiologico da COVID -19. La relazione con la famiglia, a partire dalla stessa sottoscrizione del patto di corresponsabilità, si inserisce in una cornice imprevista ed extra-ordinaria, che non trova riferimento alcuno in esperienze precedentemente sperimentate e note, né da parte degli operatori, né da parte delle famiglie e tanto meno dei bambini e delle bambine.

Nel quadro teorico e metodologico sopra descritto, la ricerca ha inteso rispondere alle seguenti domande:

- quali strategie di relazione e comunicazione sono state attivate (e sono dunque in corso) nella fase di riavvio delle attività in presenza, con particolare riferimento alla gestione del rischio contagio e dei protocolli di protezione? Quali elementi di continuità o discontinuità con le esperienze “ordinarie” le insegnanti e le educatrici riscontrano?
- Quali difficoltà, bisogni, apprendimenti stanno emergendo in merito alla gestione delle dinamiche di relazione e comunicazione?

- Quali abilità e competenze sono state richieste ad insegnanti ed educatrici dei servizi per l'infanzia nella situazione di emergenza?

4.2. *Metodo, strumenti, soggetti coinvolti*

Per indagare le strategie adottate nei servizi educativi 0-6 attualmente operativi sul versante dei centri estivi, è stato condotto uno studio di caso multiplo (Stake, 2008), strategia di matrice qualitativa particolarmente idonea, come evidenza Yin (2009), all'esplorazione di fenomeni ancora poco noti, che richiedono di essere approfonditi nel corso del loro sviluppo e possibilmente secondo un approccio *situato*, nel contesto reale in cui si realizzano. Date le numerose variabili intervenute nella scelta di organizzazioni e servizi di attivare o meno i centri estivi (dimensioni e numero dei potenziali bambini ammessi in conformità alle attuali restrizioni dovute al distanziamento sociale, criteri per il calcolo delle rette di frequenza, ecc.) sono stati identificati N = 7 casi multipli strumentali (Yin, 2009) ossia servizi attualmente operativi sul territorio toscano (quattro Scuole dell'Infanzia, due Nidi d'Infanzia, un centro estivo gestito da Associazione Onlus) nelle province di Firenze, Livorno, Pistoia e Prato, e come tali *strumentali* all'analisi delle strategie di relazione e comunicazione attivate in questa fase di esposizione al rischio da Covid-19.

Con le insegnanti e le educatrici afferenti ai servizi sopra indicati è stato condotto un *focus group* svoltosi, a distanza, nel mese di luglio 2020, dopo che le stesse avevano dunque sperimentato sia la Didattica a Distanza (DaD) attivata in fase di *lockdown* e sospensione dei servizi e delle attività didattiche in presenza, sia la loro recente ripresa nella cornice delle attività ludico-animative estive.

Il *focus group* ha visto coinvolte sette tra educatrici (tre) di nido (due) e di centro estivo (una) e insegnanti della scuola dell'infanzia (quattro) raggiunte mediante un campionamento di comodo che ha consentito la realizzazione dell'intervista di gruppo nel rispetto delle tempistiche coerenti con la durata, circoscritta, dei centri estivi e dei criteri sopra evidenziati in merito alla definizione dei casi strumentali.

4.3. *Procedura di analisi dei dati e risultati*

Con il consenso delle partecipanti, il *focus group* si è svolto online mediante la piattaforma istituzionale dell'Università di Firenze, è stato

registrato e trascritto *verbatim*, predisponendo così i testi ottenuti per l'analisi di contenuto condotta "carta e matita". Si è trattato di una procedura di analisi che, se da un lato è stata guidata dalla cornice teorico-metodologica presentata, dall'altro ha dato spazio alle prospettive di ciascuna partecipante, secondo un approccio *bottom-up* (Tarozzi, 2008).

Dall'analisi del *focus group* sono emersi quattro temi portanti che hanno consentito di rispondere alle domande di ricerca (figura 1).

Temî emersi
1) Centralità della fase DaD nell'esperienza di insegnanti e educatrici;
2) Nuovi confini nella relazione servizio-famiglia;
3) Uno sguardo rinnovato sui bisogni di educatrici/insegnanti e famiglie;
4) Abilità e competenze nella gestione delle dinamiche comunicative e relazionali.

Fig. 1 – Principali temi emersi dal *focus group*

4.3.1. Tema 1. *Centralità della fase DaD nell'esperienza di insegnanti e educatrici: routine e flessibilità*

Pur non costituendo un nodo direttamente indagato nel corso del *focus group*, educatrici e insegnanti coinvolte hanno da subito ricondotto la riflessione sulle dinamiche di relazione e comunicazione all'esperienza di DaD, attivata in tutti i servizi considerati, sia fascia 3-6 che 0-3. Come evidenzia un'insegnante «è mancata la relazione, l'affettività, che non c'era né tra insegnante e bambino, né tra i bambini», una relazione definita "assente" e un'assenza definita "drammatica" che ha richiesto ai servizi e ai loro operatori di "reinventare un po' la scuola" al fine di "garantire un minimo di continuità tra la scuola e le famiglie".

Non entreremo qui nel merito delle piattaforme e degli strumenti tecnologici adottati dai servizi nella fase di *lockdown*, non primariamente oggetto della presente riflessione, tuttavia va restituita la precisione e il livello di dettaglio con cui sia educatrici 0-3 che insegnanti della scuola dell'infanzia hanno accuratamente riportato le fasi di implementazione dei canali di relazione e comunicazione a distanza, coerentemente con «fasi diverse via via che il tempo passava, man mano sviluppando nuove consapevolezze riguardo alle nuove necessità». L'obiettivo primario

dell'esplorazione tecnologica e della ricerca di vie sostenibili di DaD è stato quello di «mantenere il filo della relazione», soprattutto con i più piccoli, come evidenzia un'educatrice del nido.

Tutte le testimoni sottolineano così due dimensioni chiave della relazione con i bambini e le bambine, chiaramente messe a fuoco nel corso del *lockdown*: il *mantenimento delle routines*, da un lato, la *flessibilità oraria* dall'altro. Dopo un momento iniziale di disorientamento coincidente con l'imprevista sospensione delle attività in presenza, i servizi tutti si sono attivati per garantire al personale e alle famiglie una scansione temporale strutturata e organizzata degli interventi in DaD. È stata così offerta una "proposta routinaria" che garantisse il mantenimento di una qualità pedagogica della relazione al nido (Silva, 2019a, 2019b), ad esempio, come riporta un'educatrice di nido, mediante: un primo momento di saluto il mattino, con l'"attività del buongiorno", un secondo "momento didattico giornaliero" come la lettura di una storia o comunque un'attività facilitata dall'educatrice e infine "l'attività della buona notte", "un pensiero serale per accompagnare i bambini a dormire".

Ciò evidenzia come, accanto alla *routine*, "si è cercato di venire incontro ad esigenze di orari, dando più opzioni, tutto per continuare a stare in sintonia con le famiglie oltre che con i bambini". Educatrici e insegnanti escono dunque da una proposta didattica strutturata entro l'orario giornaliero tradizionale, più o meno ampio a seconda dell'offerta dei servizi, e raggiungono bambini e famiglie in fasce orarie per eccellenza di responsabilità dei genitori, come quella serale della messa a letto o quella mattutina del risveglio.

4.3.2. Tema 2. *Nuovi confini nella relazione servizio-famiglia*

La flessibilità oraria sopra menzionata rientra in quel processo di "reinvenzione del servizio" più volte citato sia da educatrici che insegnanti, un processo attivato di fronte ad alcuni elementi emersi nel corso del *lockdown*.

Educatrici e insegnanti riferiscono di «un passaggio dalla cura della relazione con i bambini, alla cura della relazione con le famiglie». Se la preoccupazione iniziale si è concentrata sui bambini, successivamente è emerso come anche i genitori avessero necessità di essere accompagnati e di trovare punti di riferimento nella situazione disorientante a cui erano esposti con i loro figli («i genitori piano piano hanno cominciato prima a raccontare la situazione in cui si trovavano, poi a chiedere consigli, poi

a condividere con noi i progressi dei bambini»), evidenzia un'educatrice del nido, accanto ad un'insegnante che ribadisce:

le insegnanti hanno conquistato un ruolo completamente nuovo, non erano più i punti di riferimento soltanto dei bambini, ma lo sono state per tante mamme, al punto che questi momenti di contatto diretto sono risultati importanti [...] le proposte delle insegnanti dovevano essere rivolte alla famiglia che a quel punto era un nucleo che doveva reinventarsi anch'essa in casa².

Educatrici e insegnanti mettono così in evidenza esempi e dimensioni di quella che un'insegnante ha definito «novità relazionale».

Il coinvolgimento di bambini e bambine è stato possibile grazie al coinvolgimento più allargato della famiglia («la didattica è stata condivisa con le famiglie [...] da sempre sosteniamo che i genitori non devono interferire nella didattica, ma questa volta abbiamo chiesto loro aiuto perché senza di loro non avremmo potuto fare niente. È stata una novità relazionale, di comprensione e di collaborazione») riconosciuta nelle sue potenzialità di facilitatrice della relazione educatrice/insegnante – bambino («la gestione del bambino in casa era diventata difficile [...] era importante riscaldare il momento che precedeva la visione dei nostri filmati. Soprattutto i bambini più piccoli dovevano elaborare dal punto di vista emozionale»).

Il ruolo attivo attribuito e riconosciuto alla famiglia durante il *lockdown*, nella testimonianza di insegnanti e educatrici pare aver accompagnato un processo di consapevolezza della centralità dei servizi nelle vite di bambini e bambine, tale da aver facilitato anche il rientro in presenza («si può intuire il grande lavoro svolto dalle famiglie, per far comprendere la relazione attuale con gli altri», «le famiglie sono pronte», «genitori collaborativi e rispettosi del mantenimento delle norme date, contenti di essere tornati, grande fiducia di nuovo alle educatrici»).

La *novità relazionale* sopra citata si è declinata in strategie relazionali e comunicative mai sperimentate prima: *rapporti più stretti* («tramite chat, inviando messaggi vocali, piccoli video»), *condivisione di dati sensibili* («le famiglie non hanno il telefono delle insegnanti, non era mai stato permesso, [è stato fatto] un passo di condivisione, di dono con fiducia, [richiedendo] correttezza e rispetto della privacy e

² D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, i passaggi citati nel contributo, sul modello di quello in oggetto, sono estrapolati dalle trascrizioni dei *focus group* stessi, effettuate secondo la metodologia descritta nel sottpar. 4.3.1., N.d.R.

del tempo delle insegnanti»), *condivisione di momenti riservati alla vita familiare* (come precedentemente citato in merito alla flessibilità oraria: «la buonanotte, un aspetto nuovo rispetto a quello che era la scuola dell'infanzia prima»), *ambientamento a distanza* («abbiamo proposto alle famiglie la videochiamata per conoscere il bambino» prima del suo ingresso al centro estivo).

L'esperienza di DaD, prima, e il patto di corresponsabilità e fiducia fondamentale per la gestione delle attività in presenza, poi, hanno dunque condotto indistintamente educatrici ed insegnanti ad una riflessione sulla riorganizzazione della mappa della relazione servizio-famiglia e una ridefinizione dei relativi confini. Il *focus group* pare aver offerto l'attivazione di un processo di *esplicitazione* (Vermersch, 2005) sostenuto dal ricorso delle partecipanti a situazioni reali e specifiche, richiamate perché nuove e inattese e non automaticamente collocabili in un *frame* di azioni già note. Il *focus group* ha favorito l'assunzione di una posizione di *parola implicata*, che ha visto le intervistate, nel momento di rievocazione delle situazioni citate, presenti al vissuto delle situazioni stesse (*Ibidem*).

4.3.3. Tema 3. *Uno sguardo rinnovato sui bisogni di educatrici/insegnanti e famiglie*

La riorganizzazione dei confini nella relazione servizio-famiglia, stimolata dalla situazione di emergenza, ha sollecitato uno sguardo rinnovato sui bisogni di educatrici/insegnanti e famiglie, resi più visibili ed espliciti.

Le prime, oltre al diffuso bisogno di formazione alle ICT, hanno evidenziato le difficoltà connesse alla *gestione della relazione educativa mediata dal video* e le resistenze ad una sovraesposizione mediatica dell'azione didattica. Educatrici e insegnanti sono, infatti, concretamente entrate in famiglia, rilevando così anche livelli diversificati di disponibilità dei *device* tecnologici che, in fase di DaD, hanno reso possibile la continuità educativa, ma la cui assenza avrebbe significato, senza interventi di supporto, l'esclusione dal processo di continuità a distanza. Allo stesso modo, insegnanti di sezione e di sostegno hanno, d'intesa, ripensato la relazione educativa con bambini e bambine con Bisogni Educativi Speciali, definendo strategie che hanno consentito il prosieguo delle attività al fine di evitarne il «doppio isolamento» (Fantozzi, 2020, p. 139). Se le strategie didattiche messe in campo dalle insegnanti, accanto alla va-

lorizzazione del *peer tutoring*, hanno sostenuto e raggiunto bambine e bambini con disabilità lievi, complesso e non sempre efficace è risultato invece il ripensamento e mantenimento della relazione con bambini affetti da gravi deficit, le cui famiglie sono state fortemente assorbite dalle necessità di cura quotidiane.

Le educatrici hanno restituito anche la *difficoltà di coinvolgere le famiglie dei bambini della fascia 3-4 anni*, contrariamente al gruppo dei cinque anni evidenziando una esplicita preoccupazione delle famiglie verso la garanzia di una continuità infanzia-primaria («per quanto riguarda la fascia dei 3-4 anni abbiamo notato proprio una disattenzione verso la scuola», contrariamente alla fascia dei 5 anni «per paura che il bambino rimanesse indietro e non arrivasse pronto alla scuola primaria»).

Criticità e bisogni emersi sono stati controbilanciati da livelli di collaborazione tra le educatrici, tra educatrici e famiglie e anche tra le famiglie («i genitori si sono prestati per aiutarsi, nel fornirsi gli strumenti a vicenda» o ancora «le famiglie si sono rispettate molto di più nel parlare») garantendo una gestione dei tempi e delle comunicazioni efficace, costituendo “un patrimonio informativo” che non deve essere perso e che insegnanti e educatrici intendono mettere in valore in vista della ripresa delle attività post-Covid.

4.3.4. Tema 4. *Abilità e competenze nella gestione delle dinamiche comunicative e relazionali*

La gestione delle dinamiche comunicative nella situazione di emergenza epidemiologica ha sollecitato altresì la mobilitazione di abilità e competenze risultate centrali per affrontare il nuovo scenario relazionale. Particolare enfasi è stata data dalle testimoni alla disponibilità a *mettersi in discussione e in gioco in termini di flessibilità e adattabilità* di fronte ad una situazione fortemente disorientante. *Ascolto, attenzione ed empatia* sono state altrettanto citate come abilità imprescindibili per stare in relazione con i bambini e le loro famiglie “e capire cosa c’è dietro alla reazione di un genitore”. Pur nella consapevolezza della centralità di tali abilità nella relazione ordinaria con le famiglie, educatrici e insegnanti coinvolte nel *focus group* hanno sottolineato come l’emergenza epidemiologica abbia reso visibile l’importanza di “ascoltare e cercare di capire l’altro” e la centralità che, alla luce dell’esperienza in corso, rivestirebbero “corsi sulla gestione dei rapporti umani, sull’ascolto e sull’empatia” nel contesto universitario.

5. *Formare alla gestione delle dinamiche relazionali e comunicative in Higher Education*

I risultati emersi dal *focus group* e le puntuali riflessioni con cui insegnanti della scuola dell'infanzia ed educatrici dei nidi d'infanzia e dei centri estivi hanno contribuito a partire dalla loro duplice esperienza di DaD e ritorno in presenza, consentono di riprendere qui gli interrogativi sollecitati dall'inquadramento metodologico orientato dal progetto Teco-D/Pedagogia: come accompagnare studenti e studentesse nel collegare i contenuti teorici e metodologici all'interpretazione delle situazioni, relazionali e comunicative che incontreranno nei servizi? Quali strategie e metodi consentono agli studenti di apprendere ad osservare e poi avanzare proposte di cambiamento e trasformazione negli stessi contesti? Come la didattica accademica può, dunque, incoraggiare quelle abilità e competenze sopracitate attingendo alla prospettiva di insegnanti della scuola dell'infanzia ed educatrici coinvolte nella ricerca?

La gestione del rischio, dell'imprevisto e delle sue ricadute sulle modalità, i canali, le strategie comunicative e relazionali sia nei contesti scolastici che educativi "aggregati" in Italia entro il sistema ECEC, impone alla didattica universitaria un ripensamento dei metodi e delle attività di insegnamento e apprendimento affinché vengano informate e includano, entro un approccio *student-centred*, un allineamento a *learning outcome* formulati secondo le richieste e i bisogni dei contesti professionali che accoglieranno laureati e laureate. Il riferimento è qui a metodi e strategie che ritroviamo nella letteratura internazionale definiti nei termini di *inductive teaching and learning methods* (Prince, Felder, 2006, 2007; Felder, Brent, 2016) «in which the instructor begins by presenting students with a specific challenge, such as experimental data to interpret, a case study to analyze, or a complex real-world problem to solve» (Prince, Felder, 2007, p. 14).

Rintracciamo in questa ampia categoria metodi ispirati all'*experiential learning*, al *problem-* o *project-based learning* o al *case-based teaching* (Frison, 2016) o a quelle che Paniagua e Instance (2017) definiscono ampiamente *innovative pedagogies*.

Ciò che è interessante evidenziare è come tale approccio induttivo, esperienziale e situato, sia negli ultimi anni al centro di un ripensamento della didattica in ambito STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art and Math*), settore notoriamente esposto ad alti tassi di *drop out* al primo anno e coinvolto nella messa a punto di strategie per incrementare le iscrizioni, soprattutto da parte della popolazione studentesca femminile

(Felder, Brent, 2016; Pinxten, *et al.*, 2015). Meno diffusi risultano invece la letteratura o i casi di studio che si focalizzano su questo approccio in area umanistica e specificamente educativa, con riferimento ad esempio alla formazione universitaria di insegnanti e professionisti dell'educazione, metodi e *target* che ritroviamo invece nuovamente protagonisti di azioni di *professional development* (Giampaolo, Fabbri, 2019; Ranieri, Boffo, Fabbro, 2019).

Incorporare la gestione delle dinamiche di relazione e comunicazione nella didattica richiede invece un ripensamento di metodi e strategie che consentano di allenare l'osservazione delle dinamiche stesse. Come evidenziano Prince e Felder (2007), metodi induttivi, guidati da casi o problemi reali sollecitati dai contesti professionali o autenticamente ricostruiti e proposti «they impose more logistical problems, require more planning and possibly more resources, and are more likely to arouse student resistance and interpersonal conflicts» (ivi, p. 18).

Essi forniscono dunque opportunità di *teamworking*, mettendo al centro collaborazione e negoziazione, che le educatrici intervistate hanno rilevato come imprescindibili per affrontare efficacemente la situazione emergenziale. *Problem e project-based learning* o la proposta di casi, accolgono studenti e studentesse in uno setting che rende possibile l'osservazione del processo di apprendimento *del* gruppo e *in* gruppo nel contesto formale (Kagan, 1989; Slavin, 1991) attraverso metodi e attività che incoraggino l'osservazione tra pari, l'opportunità di ricevere e dare *feedback*, in presenza e online, e favoriscano la sperimentazione e la riconnessione con contenuti e stimoli teorici, anticipandone e facilitando quella mobilitazione che sarà auspicabile entro il contesto professionale. Il riferimento è evidentemente alle *active learning methodologies* che, come evidenziano Fabbri e Romano «hanno come finalità la trasformazione delle culture personali, dei modi di operare, di apprendere e di lavorare» (p. 19) dei soggetti coinvolti, non solo come soggetti di ricerca, ma come *learner* attivamente (e operativamente) implicati nell'azione e in un processo di *questioning*, messa in discussione e validazione dell'apprendimento *experience-based* (Fabbri, Romano, 2017).

Infine, guardare alla relazione e alla comunicazione nella cornice formale dell'*Higher Education*, porta con sé non solo un ripensamento dei metodi e delle strategie didattiche, ma della stessa relazione docenti-studenti (Cook-Sather, Luz, 2015; Cranton, 2006; Taylor, 2019), docente-docenti (Fedeli, Taylor, 2016; Mullen, Hutingner, 2008), e studenti-studenti (Ender, Newton, 2000; Liem, Lau, Nie, 2008), banco di prova

nel contesto universitario di uno sguardo attento all'osservazione e alla sperimentazione di dinamiche relazionali e comunicative.

Conclusioni

La testimonianza di insegnanti e educatrici coinvolte nel caso studio qui presentato ha messo in evidenza come la situazione di emergenza abbia costretto ad un ripensamento delle strategie di partecipazione delle famiglie ai servizi educativi, ma ancora prima ad una riflessione sulle molteplici direzioni che tale relazione può intraprendere sulla base delle rappresentazioni sociali di bambino, adulto, educatore/educatrice, servizio educativo 0-3 o scuola dell'infanzia (pensiamo alle diverse reazioni delle famiglie documentate dalle partecipanti), ma anche sulla base degli orientamenti teorici e metodologici che guidano i servizi, delle competenze, ancora molto differenziate nel settore 0-6, del personale e di tutti gli attori coinvolti e, più ampiamente, delle *credenze* di entrambi gli attori: famiglie e educatori.

Il percorso universitario può dunque costituire, mediante strategie e metodi idonei e mirati, un contesto virtuoso affinché la gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei diversi contesti informali e non-formali prenda avvio da opportunità di gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nel contesto formale.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2020): *Reinventare la scuola: un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Roma: Edizioni Studium.
- Biggs J. (1996): Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), pp. 347-364.
- Cook-Sather A., Luz A. (2015): Greater Engagement in and Responsibility for Learning: What Happens when Students Cross the Threshold Of Student-Faculty Partnership. *Higher Education Research & Development*, 34(6), pp. 1097-1109.
- Cranton P. (2006): Fostering Authentic Relationships in the Transformative Classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 109, pp. 5-13.
- Ender S.C., Newton F.B. (2000): *Students Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campuses*. San Francisco (CA): Jossey Bass Publ.

- European Commission (2013): *Barcelona Objectives. The Development of Childcare Facilities for Young Children in Europe with a View To Sustainable and Inclusive Growth*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019): *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faas S., Wasmuth H. (2019): *Globalization, Transformation, and Cultures: Theoretical Notes and Perspectives on Reconceptualization and International Comparison in Early Childhood Education and Care*. In S. Faas, D. Kasüschke, E. Nitecki, M. Urban, H. Wasmuth (eds.): *Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and Care*. London-New York: Palgrave Macmillan, pp. 1-14.
- Fabbri L., Torlone F. (2018): La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e *learning outcomes*. Prove di condivisione. *Form@ re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 1-6.
- Fabbri L., Romano A. (2017): *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fantozzi D. (2020): Interdisciplinarietà e bisogni educativi speciali in tempi di *lockdown* sanitario obbligatorio: una connessione reale anche in ambiente virtuale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 138-148.
- Fedeli M., Taylor E.W. (2016): Exploring the Impact of a Teacher Study Group in an Italian University. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), pp. 165-178.
- Federighi P. (2014): PhD: Internazionalizzazione e globalizzazione nell'alta formazione. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 28-43.
- Federighi P. (2018): I contenuti *core* dell'offerta formativa dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@ re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36.
- Felder R.M., Brent R. (2016): *Teaching and Learning STEM: A Practical Guide*. John Wiley & Sons.
- Ferranti C. (2018): *Giocare e apprendere con le tecnologie: esperienze da 0 a 6 anni*. Roma: Carocci Faber.
- Frison D. (2016): *Esperienza e apprendimento: verso una didattica work-related*. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (a cura di): *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 259-288.
- Giampaolo M. (2016): Riflessioni sulle prospettive di formazione per gli operatori dei centri di accoglienza per richiedenti asilo in Italia. *Educational Reflective Practices*, n. 2, pp. 109-125.
- Giampaolo M., Fabbri L. (2019): *Online Problem Based Learning for the Professional Development of Educators*. In D. Burgos, M. Cimitile, P. Ducange, R. Pecori, P. Picerno, P. Raviolo, C.M. Stracke (eds.): *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*. New York: Springer, pp. 41-53.

- Kagan S. (1989): The Structural Approach to Cooperative Learning. *Educational leadership*, 47(4), pp. 12-15.
- Knauf H. (2016): The Mediatisation of Professional Pedagogical Practice. Social Networks in Early Childhood Education and Care. *MedienPädagogik*, pp. 20-36.
- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave: rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea*. Bergamo: Zeroseiup.
- Liem A.D., Lau S., Nie Y. (2008): The Role of Self-Efficacy, Task Value, and Achievement Goals in Predicting Learning Strategies, Task Disengagement, Peer Relationship, and Achievement Outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), pp. 486-512.
- Lorenzini S. (2015): Comunicare e creare relazioni con i genitori di origine straniera. I saperi professionali nei nidi e nelle scuole dell'infanzia di Bologna. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 127-147.
- Lubeck S., Jessup P.A., Jewkes A.M. (2001): Globalization and its Discontents: Early Childhood Education in a New World Order. *Early Education and Care, and Reconceptualizing Play*, n. 11, pp. 3-58.
- Luciano E., Marcuccio M. (2017): Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 123-143.
- Mullen C.A., Hutinger J.L. (2008): The Principal's Role in Fostering Collaborative Learning Communities through Faculty Study Group Development. *Theory into Practice*, 47(4), pp. 276-285.
- OECD (2012): *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015): *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Oke A., Butler J.E., O'Neill C. (2020): Identifying Barriers and Solutions to Increase Parent-Practitioner Communication in Early Childhood Care and Educational Services: The Development of an Online Communication Application. *Early Childhood Education Journal*, pp. 1-11.
- Paniagua A., Istance D. (2018): *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. Paris: OECD Publishing.
- Park M., Katsiaficas C., McHugh M. (2018): *Responding to the ECEC Needs of Children of Refugees and Asylum Seekers in Europe and North America*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Pinxten M., De Laet T., Van Soom C., Langie G. (2015): Fighting Increasing Dropout Rates in the STEM Field: The European Ready STEMgo Project. In *Proceedings of the 43rd Annual SEFI Conference*, pp. 1-8.
- Prince M.J., Felder R.M. (2006): Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of engineering education*, 95(2), pp. 123-138.

- Prince M.J., Felder R.M. (2007): The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*, 36(5), p. 14.
- Ranieri M., Boffo V., Fabbro F. (2019): Teaching and Researching Relational and Communication Dynamics for Educators through a Blended Programme. In *INTED2019 Proceedings*, pp. 2152-2157.
- Ranieri M., Giampaolo M. (2018): Educators at University. A Blended and Problem-Based Teaching Model for the Training Course of "Socio-Pedagogical Educator". *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 108-125.
- Rossi B. (2014): *Il lavoro educativo: dieci virtù professionali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Silva C. (2019a): La qualità pedagogica del sistema di educazione e della cura della prima infanzia (ECEC) in Italia. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 13(24), pp. 276-294.
- Silva C. (2019b): The Professionalization of Early Childhood Education, Care Educators and Pedagogical Coordinators: A Key Issue Of Adult Education. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(2), pp. 377-392.
- Slavin R.E. (1991): Synthesis of Research of Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48(5), pp. 71-82.
- Sylvia K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2004): *The Effective Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfEs 1997-2004*. Nottingham (UK): DfES Publ.
- Stake R.E. (2008): *Qualitative Case Studies*. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.): *Strategies of qualitative Inquiry*. Los Angeles (CA): Sage, pp. 119-149.
- Tarozzi M. (2008): *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Taylor E.W. (2019): *Student-Teacher Relationships: The Elephant in the Classroom*. In M. Fedeli, L. Bierema (eds.): *Connecting Adult Learning and Knowledge Management*. New York: Springer: pp. 69-83.
- Torlone F., Boffo V. (2008): *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei*. Firenze: Firenze University Press.
- Tzuo P.W., Liang J.C., Yang C.H. (2014): Knowledge Domains in Globalization and their Influence on Teaching in Early Childhood Education and Care. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(2), pp. 213-224.
- Vermersch P. (2005): *Descrivere il lavoro: nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci Faber.
- Yin R.K. (2009): *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles (CA): Sage.

Scommettere sulle competenze degli educatori. Un'esperienza di formazione ai formatori sul *leaving care*

Marzia Saglietti¹, Lisa Cerantola²

Abstract

Attraverso quali competenze gli educatori possono costruire (e sostenere) contesti ed iniziative di disseminazione e sensibilizzazione per supportare i *care leavers* in uscita dai percorsi di accoglienza? Sebbene la transizione all'autonomia sia un tema centrale dell'educazione familiare, la formazione offerta dai canali accademici e professionali è ancora piuttosto ristretta. Nel tentativo di colmare tale lacuna e illustrando una recente esperienza di formazione ai formatori come contesto di apprendimento trasformativo, il contributo analizza le competenze educative richieste dalla letteratura, confrontandole con quanto emerso nel campo. In particolare, vengono tematizzate le competenze degli educatori di saper leggere il contesto di riferimento, di riconoscere le proprie teorie e premesse implicite e di costruire contesti di partecipazione per i *care leavers* e le loro famiglie. Nella discussione, tali competenze sono rilette in chiave epistemologica e proposte come criterio di auto-valutazione degli educatori. Nelle *Conclusioni*, infine, si propongono alcune implicazioni operative per costruire e legittimare una comunità di pratiche che scommette sulla capacità degli educatori di supportare le diverse transizioni, "germinando" riflessività, strumenti ed innovative soluzioni trasformative.

Parole-chiave: competenze degli educatori, formazione ai formatori, *care leavers*, epistemologia, Pedagogia degli adulti.

Abstract

By means of what competences educators can build up (and maintain) dissemination and awareness raising context to support care leavers ageing out of care? Notwithstanding the care leavers' support is a central issue of family education, the training offered by academic and professional channels is still rather limited. Filling this gap and drawing on a recent national experience of training of trainers as transformative learning, this contribution analyzes educators' competences required by the literature, comparing them with what emerged in the fieldwork. Particularly, the paper focuses on the competences of reading the context as a field, of recognizing their own theories and implicit premises

¹ Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna.

² Esperta indipendente in diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

and on the competence of building contexts of participation for care leavers and their families. In the discussion, these competences are analyzed by means of epistemological clues and are proposed as criteria for self-evaluation. In the *Conclusions*, several practical implications are proposed to build up and legitimize a community of practices that focuses on the capacity of educators to support different transitions, “germinating” reflections, tools, and innovative transformative solutions.

Keywords: educators’ competences, training of trainers, care leavers, epistemology, life-long learning education.

Introduzione

Durante l’accoglienza e la fase di uscita dalla comunità,
fondamentale è stato il mio rapporto con Paolo, un mio educatore.
Di fronte alle mie fatiche, è stata una scommessa fatta con lui
qualche anno prima, ad aprirmi (e aprirci) nuove possibilità.
«Facciamo così», mi ha detto una mattina,
«Se tu provi a riprendere questa cosa, tanto faticosa,
io mi impegno a risolvere un conflitto che ho con una persona a cui tengo
molto».
Ebbene, quella scommessa mi ha aiutato tantissimo.
Io ho ricominciato a gestire un pezzo di quotidianità,
a rapportarmi alle altre persone
e Paolo ha “sistemato” una relazione per lui molto importante.
Mi è stato di aiuto sapere che ci potevamo supportare a vicenda.
Adina, 23 anni

Quali e quante scommesse – dal latino *s-committere*, contrapporre due previsioni diverse, farne due prospettive – si fanno *su* e *con* gli educatori? In quali occasioni sono gli educatori stessi a scommettere sulle loro competenze³ relazionali e comunicative (Brandani, Zuffinetti, 2004; Oggionni, 2014) per costruire orizzonti di sviluppo per le persone con

³ All’interno del presente contributo, è adottata la definizione di competenza espressa dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 (*European Qualification Framework* - EQF). All’interno di tale ambito la competenza è definita come la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» (*laddove non diversamente specificato, d’ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura delle Autrici, N.d.R.*).

cui lavorano?² Nel caso di Adina e Paolo⁴ – reciprocamente *care leaver* ed educatore di riferimento, al tempo del racconto – le due parti si ri-congiungono perché l'una scommette *su, con e per* l'altra, facendosi promessa – da *pro-mittere*, “mettere avanti” – *per e attraverso* l'Altro. Per quanto diversi siano i piani su cui tale scommessa/promessa li vede impegnati, per entrambi si tratta di sperimentare competenze nuove nella loro relazione, dandosene reciprocamente conto. Come ad un novello Pigmalione, che dà vita a un progetto di futuro, così all'educatore è chiesto non solo di scommettere su e con l'Altro, ma di scommettere su di sé, sulla propria riflessività relazionale, dal momento che la relazione è l'«unico grande strumento che abbiamo» (Milani, 2020, p. 32).

L'episodio di Adina e Paolo è stato raccontato all'interno di un incontro formativo del Progetto europeo di SOS Villaggi dei Bambini “*Leaving Care*”⁵, contesto di sensibilizzazione e formazione sulla transizione all'uscita dai percorsi di accoglienza che ha coinvolto negli ultimi anni circa 200 professionisti – principalmente educatori ed assistenti sociali – operanti all'interno dei servizi di accoglienza per minori e di sostegno alle famiglie vulnerabili. Tale Progetto si è recentemente concluso con un percorso di formazione per formatori (*Training of Trainers*, d'ora in poi TOT) di cui si dà conto all'interno di questo contributo. Qui chi scrive ha avuto modo di trattare esplicitamente le competenze richieste agli educatori, scommettendo su di loro per disseminare esperienze, strumenti ed evidenze emersi in ambito progettuale.

Il contributo si muove sullo scenario della transizione all'autonomia dei *care leavers*, ambito di intervento educativo che solo recentemente nel nostro Paese ha trovato adeguata considerazione in termini di ricerca

⁴ A differenza di questi due nomi, citati per espressa volontà delle persone coinvolte, all'interno di questo articolo tutti i nomi (e i relativi dati sensibili) appaiono sotto forma di pseudonimi per garantire l'anonimato a tutte le persone coinvolte.

⁵ In questa sede, con questa etichetta si intendono i diversi e consecutivi progetti a cui l'Associazione “SOS Villaggi dei Bambini” ha fatto da capofila negli anni, coinvolgendo le principali realtà e istituzioni nazionali che si occupano di *care leavers*. All'interno di questo contributo sono in particolare tematizzati i due Progetti “*Prepare for leaving care*/Preparazione all'autonomia” (2017/2018) e “*Leaving Care*” (2019/2020). Co-finanziati dalla Commissione Europea, tali progetti rimarcano un'attenzione specifica che le istituzioni europee hanno dato negli ultimi decenni al fenomeno. A livello europeo, i due progetti avevano come capofila “SOS Children Villages International” e hanno visto la partecipazione di *partners* italiani, croati, estoni, spagnoli, lituani, lettoni, austriaci, bulgari, francesi, e rumeni. Per un approfondimento dei progetti, cfr. <https://www.sositalia.it/cosa-facciamo/nel-mondo/europe/progetto-leaving-care> (data di ultima consultazione: 11.11.20).

(Bastianoni, Zullo, 2012; Belotti, Mauri, 2019; Pandolfi, 2015; Premoli, 2009) e di politiche sociali (si veda in particolare la sperimentazione nazionale attuata con il Fondo “*Care Leavers*” promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con l’Istituto degli Innocenti di Firenze⁶). Sebbene, infatti, il supporto alla transizione all’autonomia sia una fase centrale per *tutte* le professionalità educative – particolarmente in tempi, come questi, di transizione (Biasin, 2012) – in tale ambito la formazione offerta dai canali accademici e professionali è ancora piuttosto limitata (Oggionni, 2014).

Nel tentativo di colmare tale lacuna e, ricorrendo a dati etnografici e ai diari delle formatrici, l’obiettivo di questo contributo è duplice. Da un lato, esso propone alcune riflessioni emergenti dal campo dando conto di un approfondito processo formativo esplicitamente dedicato al rafforzamento delle competenze relazionali e comunicative dei professionisti implicati nella transizione all’autonomia dei *care leavers*. Dall’altro, contribuisce a riflettere sulla preparazione necessaria all’educatore per la promozione e la diffusione di buone pratiche in tema di transizione all’autonomia.

1. *La transizione all’autonomia dei care leavers: quali competenze sono richieste agli educatori?*

Differentemente dal panorama internazionale che si occupa in maniera sistematica dei *care leavers* e delle loro famiglie dalla fine degli Anni Ottanta (Bichal *et al.*, 1995; Stein, 2004; Stein, Carey, 1986; per una *review*, cfr. Atkinson, Hyde, 2019), in Italia tale tema è stato affrontato solo recentemente, lasciando per molto tempo inevasa la domanda di ascolto dei circa 3.000 ragazzi e ragazze che ogni anno si stima escano dai servizi di accoglienza “fuori famiglia” (Belotti, Mauri, 2019). La ricerca

⁶ Il Fondo “*Care Leavers*” (sperimentazione di interventi in favore di coloro che al compimento della maggiore età vivono fuori dalla famiglia di origine sulla base di un provvedimento dell’Autorità Giudiziaria – Legge di Bilancio 205/2017, e successivi decreti attuativi), istituito nell’ambito del Fondo per la Lotta alla Povertà e all’Esclusione Sociale, rappresenta il primo esempio nazionale di finanziamento che si occupa di supportare i *care leavers* in uscita dal sistema di accoglienza (affidamento etero-familiare o comunità residenziale). La sperimentazione è al momento attiva su tutto il territorio nazionale e prevede per i beneficiari un percorso di accompagnamento triennale mirato a realizzare specifici obiettivi.

sui fattori predittivi – individuali ed organizzativo-istituzionali – di un buon esito di transizione all'autonomia (per una *review*, cfr. Saglietti, 2012b) ha restituito agli operatori alcune raccomandazioni operative, che a loro volta si collegano a specifiche competenze pertinenti alla relazione e alla comunicazione con i *care leavers* e le loro famiglie⁷. Tra di esse, appaiono fondamentali le seguenti competenze: (a) creare legami stabili; (b) contribuire alla percezione di sicurezza del *care leaver* nel percorso di accoglienza; (c) costruire un senso di continuità relazionale nel tempo, mantenendo i rapporti affettivi anche dopo la dimissione dal servizio (Cerantola, 2013, 2017)⁸; (d) coinvolgere la famiglia prima e durante il percorso di uscita; (e) supportare il potenziamento di una rete (formale e informale) di sostegno per i ragazzi e per le loro famiglie; (f) supportare una rielaborazione positiva dei legami familiari; (g) costruire un progetto specifico basato su un'analisi precisa delle risorse e problematicità e aprendo al coinvolgimento del ragazzo); (h) preparare alla vita indipendente per tempo e con gradualità.

A queste competenze riconosciute si aggiungono i risultati di un recente studio esplorativo basato su interviste in profondità di alcuni *care-experienced*, termine promosso dal CELCIS (SOS Villaggi dei Bambini, CELCIS, 2017a, b) per indicare quei ragazzi e ragazze che lasciano il sistema di accoglienza e che, dunque, ne hanno esperienza specifica. In particolare, i giovani hanno rimarcato che per una buona transizione all'autonomia serva un adeguato sostegno emotivo da parte degli educatori, la costruzione di pratiche di partecipazione (Belotti, 2017; Cerantola, Saglietti, 2020, Premoli, 2012;) e un'efficace comunicazione intersettoriale fra i diversi professionisti che si occupano dei neomaggiorenni e delle loro famiglie. A questo proposito, i risultati dello studio sostengono «la necessità di investire maggiormente nelle competenze, nelle conoscenze e nelle capacità di tutti i professionisti e gli adulti di cura che hanno la responsabilità di supportare i *care leavers*» (SOS Villaggi dei Bambini, 2017a, p. 31). La centralità della formazione degli operatori

⁷ Si vedano a questo proposito anche le “Linee di indirizzo nazionali per l'accoglienza nei servizi residenziali per i minorenni” e, in particolare, la raccomandazione n. 355 “Neomaggiorenni e costruzione dei percorsi di avvio all'autonomia”.

⁸ La competenza nella co-costruzione del processo di dimissione dall'accoglienza è uno dei fattori centrali nella costruzione di una buona uscita: «una dimissione pensata per tempo, progettata, co-costruita con i giovani accolti permette loro di affrontare in modo graduale gli ostacoli e le sfide poste dal mondo esterno, creando le condizioni per una progressiva autonomia dei *care leavers*» (Cerantola, 2017, p. 11).

che si occupano della transizione all'autonomia è, dunque, un prerequisito indispensabile in un quadro nazionale ancora particolarmente incerto, con iniziative a macchia di leopardo (Belotti, Mauri, 2019) e pratiche quotidiane estremamente eterogenee.

A livello formativo, alcune recenti iniziative pubbliche⁹ sul tema dell'accoglienza e della transizione all'autonomia hanno permesso a diversi *care experienced* di proporre il loro punto di vista. Purtroppo, però, tali occasioni risultano essere episodiche, in mancanza di una regia integrata che costruisca e consolidi percorsi formativi esplicitamente dedicati al lavoro *per* e *con* i *care leavers* (e le loro famiglie). Da queste considerazioni nasce l'iniziativa della partecipazione italiana a "*Leaving Care* (2018/2020)", Progetto europeo esplicitamente dedicato al supporto formativo dei professionisti che si occupano della transizione all'autonomia, di cui è capofila l'Associazione "SOS Villaggi dei Bambini".

2. L'esperienza del TOT del Progetto "*Leaving Care*"

Con l'esplicito mandato di sensibilizzare professionisti ed istituzioni sul tema della transizione all'autonomia, dimostrando la sostenibilità progettuale e costruendo un sistema capillare di formazione nazionale sul tema, il TOT "*Leaving Care*" arriva al termine di un'esperienza pluriennale che ha visto coinvolti dal 2015 ad oggi più di 200 professionisti del settore (principalmente, assistenti sociali ed educatori dei servizi pubblici e del privato sociale) e circa 100 ragazzi e ragazze in accoglienza e in transizione verso l'autonomia. Considerato un passaggio fondamentale nella creazione e nel consolidamento di una comunità di pratiche nazionale, il TOT risponde a due obiettivi specifici: a) disseminare non solo contenuti e strumenti pertinenti, ma soprattutto l'approccio teorico-metodologico del Progetto europeo "*Leaving Care*", frutto di un

⁹Cfr. "Dal nostro punto di vista, l'*agency* e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi nei percorsi di protezione e cura" (Università degli Studi di Padova, CNCA, 5 settembre 2014, Padova); "La parola ai ragazzi, la risposta alle Istituzioni" (SOS Villaggi dei bambini Onlus, 24 ottobre 2016, Firenze); "In viaggio verso il nostro futuro. L'accoglienza fuori famiglia con gli occhi di chi l'ha vissuta" (Agevolando, 17 luglio 2017, Roma); "Il futuro si costruisce giorno per giorno" (SOS Villaggi dei bambini, 6 novembre 2018, Roma); Seconda Conferenza nazionale del *Care Leavers Network* Italia (Agevolando, 29 gennaio 2020, Roma); "PerCorsi di autonomia. Esperienze e risultati con i *care leavers*" (SOS Villaggi dei bambini, 11 febbraio 2020, Roma).

serrato confronto e coinvolgimento con gruppi di *care experienced* (Cerantola, Saglietti, 2020); b) supportare gli operatori a costruire iniziative formative e di sensibilizzazione nel loro territorio.

La costruzione dell'impianto è stata particolarmente attenta, a partire dalla esplicitazione dei prerequisiti di partecipazione (Chi coinvolgere? Quali competenze richiedere? Con quale mandato organizzativo? ecc.), alla formulazione del profilo specifico del partecipante, all'articolazione dell'impianto della formazione, in continuità con il percorso "*Leaving Care*" e con le evidenze scientifiche della letteratura. In particolare, il TOT ha sviluppato un percorso formativo incentrato sul coinvolgimento e l'attiva partecipazione dei *care leavers* tanto da proporre ai partecipanti di sperimentarsi in attività di co-formazione¹⁰ o di co-costruzione di percorsi di sensibilizzazione sul tema del *leaving care*. Articolato in quattro giornate e mezzo¹¹, il TOT si è rivolto a un gruppo di 25 professionisti operativi in tutta Italia, per la maggior parte già fruitori del precedente percorso formativo "*Leaving Care*".

¹⁰ Nella Pedagogia degli adulti, con il termine co-formazione si fa riferimento a modalità formative nelle quali l'azione riflessiva e meta-riflessiva proposta invita i partecipanti a contribuire con saperi ed esperienze proprie alla crescita del gruppo in formazione. Nel nostro caso, si intendono le pratiche che coinvolgono gli esperti per esperienza, i.e., i *care leavers*. Nello specifico, tale approccio da un lato restituisce centralità alle persone, come portatrici di bisogni e competenze, su cui costruire processi di *empowerment* e innestare pratiche di cambiamento e dall'altro assegna all'educatore (in veste di formatore, cfr. Taylor, 2019) anche il ruolo di facilitare e monitorare il processo partecipativo e di apprendimento del gruppo. Recentemente, tale approccio è stato proposto non solo nella valutazione dei servizi, ma anche nella progettazione e nella conduzione di attività formative. Interessanti e diversificate esperienze in questo senso si riscontrano sia in ambito socio-sanitario che in ambito sociale, anche se alcune *reviews* della letteratura concordano nel riconoscere un limitato sviluppo della ricerca nell'ambito della formazione partecipata soprattutto per quanto riguarda le modalità di realizzazione di tali percorsi, le metodologie utilizzate per coinvolgere gli esperti per esperienza e i diversi e possibili livelli del loro coinvolgimento (per un approfondimento sul tema, cfr. Cerantola, Saglietti, 2020).

¹¹ Per ragioni legate alla pandemia causata dal Covid-19 e dal relativo *lockdown*, al momento della stesura di questo articolo, il TOT si è svolto nella sua prima parte: un modulo di due giornate e mezza, a cui sono seguiti a marzo 2020 alcuni incontri online di *follow up* finalizzati ad una prossima riedizione della formazione. La seconda parte del modulo formativo sarà condotta in modalità a distanza (*online*) tra fine novembre e dicembre 2020.

2.1 Il TOT “*Leaving Care*” come contesto di apprendimento trasformativo

Nell’ambito del *lifelong learning education* (Jarvis, 2010), le esperienze formative che si riconoscono all’interno del paradigma dell’apprendimento trasformativo (*transformative learning*, TL, Mezirow, 2003; Biasin, 2016) hanno in comune alcuni elementi distintivi (Taylor, 2019) che sono risultati particolarmente rilevanti nell’articolazione dell’impianto del TOT. Nella seguente tabella, oltre ad elencarli e definirli, se ne illustra l’applicazione all’interno dell’esperienza formativa in oggetto (cfr. Tab. 1).

Come contesto di TL applicato alla formazione nell’ambito del supporto alla transizione verso l’autonomia, il TOT “*Leaving Care*” ha adottato una doppia focalizzazione teorico-metodologica: da una parte, un approccio consapevole ai processi della transizione (Biasin, 2012) – tema trasversale non solo del supporto ai *care leavers* ma a tutti i processi educativi – e, dall’altra, un’attenzione alla lettura del gruppo attraverso il paradigma psico-socio-analitico (Forti, Natili, Varchetta, 2018) ed in particolare attraverso la teoria del gruppo operativo (Pollina, Magatti, 2013).

3. Su quali competenze scommettere? Riscontri dall’aula

In questa sezione sono proposte – nella consapevolezza della loro parzialità – tre tracce di analisi di quanto accaduto nel primo modulo del TOT “*Leaving Care*”. Tali tracce, che raccontano di un processo di apprendimento trasformativo, possono essere messe in relazione ad alcune competenze educative che la letteratura ritiene fondamentali nel supporto alla transizione verso l’autonomia (cfr. sez. 2, *supra*): a) la capacità di lettura e consapevolezza del contesto; b) la capacità di leggere le proprie teorie di riferimento; c) la competenza di costruire contesti di partecipazione per i *care leavers* e per le loro famiglie.

3.1. Saper leggere consapevolmente il contesto

All’interno della prima giornata del TOT, ampio spazio è stato dedicato alla lettura ed analisi del contesto locale di riferimento, in relazione alla possibilità di costruire contesti di disseminazione e sensibilizzazione sul tema del supporto alla transizione. In questo snodo, è stata particolarmente utile l’adozione della nozione di campo di Kurt Lewin (1951) per

Tab. 1 – *Core elements* dell'apprendimento trasformativo secondo Taylor (2019) applicati all'esperienza del TOT “*Leaving Care*”

<i>Core elements</i> del TL	Definizione	Applicazione nel TOT
Esperienza Individuale	È l'insieme delle esperienze precedenti insieme a quelle sperimentate in classe. «Costituisce il punto di partenza per fare una riflessione critica sulle assunzioni normative che stanno alla base delle aspettative normative e dei giudizi di valore del formando» (Mezirow, 2003, p. 31).	All'interno del contesto formativo, l'analisi delle esperienze individuali precedenti ha riguardato in particolare la transizione all'autonomia, con un lavoro sia sulle transizioni del singolo partecipante (alla maggiore età, in altri momenti rilevanti) sia quelle pertinenti la sua vita professionale (in particolare, attraverso l'analisi dei casi seguiti). In aula, tali esperienze sono state utilizzate come <i>entry points</i> pedagogici per trasformare i dilemmi/interrogativi/snodi di riflessioni degli educatori in potenziali esperienze trasformative.
Riflessione Critica	Consiste nella messa in discussione di credenze e assunti epistemologici profondamente radicati e non necessariamente consapevoli dei formandi. La necessità di riflettere è valorizzata dall'approccio «nella sua dimensione critica: si tratta di un pensiero che, più che pensare sé stesso e la validità “scientifica” delle sue idee, prende le distanze dai propri pensieri per valutarli in maniera meno soggettiva ed implicante. La riflessione funge da indagine euristica sulla affidabilità – psicologico, sociale – della conoscenza piuttosto che sulla correttezza logica dell'atto conoscitivo» (Biasin, 2016, p. 2). Secondo Mezirow (2003), si tratta, in altri termini, di analizzare: a) i contenuti delle riflessioni; b) i processi su cui originano le riflessioni e c) le premesse che permettono di interpretare e dare senso alle esperienze.	Il TOT ha lavorato sul rafforzamento della competenza degli educatori di saper leggere – e mettere in discussione – le proprie epistemologie di riferimento (Telfener, 2011, 2015) e le teorie implicite di azione (Fruggeri, 1997) che a livello cognitivo, emotivo e pratico sono legate non solo a come intervengono nel supporto alla transizione verso l'autonomia ma anche a come interpretano il contesto formativo come futuri formatori.

<i>Core elements</i> del TL	Definizione	Applicazione nel TOT
Dialogo	È il mezzo attraverso il quale avviene il cambiamento e la messa in discussione delle proprie costruzioni della realtà. Tra le condizioni ideali per promuovere un dialogo trasformativo, Mezirow (2003) evidenzia la necessità di un clima empatico, di un'apertura ai punti di vista alternativi, la consapevolezza del contesto e della necessità di una riflessione critica sulle diverse posizioni in gioco.	Il TOT ha permesso di attivare opzioni di dialogo con sé stessi, in coppia e con il gruppo interprofessionale allargato. I temi di dialogo principale sono stati relativi all'implementazione delle azioni formative, alle ricadute pratiche, alle implicazioni di lavoro nel supporto alla transizione verso l'autonomia. Nel primo giorno di formazione è stata esplicitata la necessità di lavorare in un ambiente non giudicante, aperto al dialogo, alle diverse prospettive, alla tematizzazione di ambiguità e ambivalenze connesse al tema affrontato.
Orientamento olistico	Focalizzandosi sull'aspetto affettivo e relazionale dell'apprendimento, l'orientamento olistico del TL prevede che il cambiamento si origini a partire da questi canali. Esplorare le emozioni, gli "emergenti" (secondo la teoria del gruppo operativo, le ansie specifiche sollecitate dal tema in oggetto e lasciate emergere per via dei membri di un gruppo, anche formativo, cfr. Pollina, Magatti, 2013) e le resistenze dei partecipanti ad una formazione può essere uno strumento olistico di cambiamento. Molte dinamiche che contribuiscono, infatti, alla resistenza nei confronti dell'apprendimento sono centrali per comprendere i modelli di costruzione della realtà dei partecipanti e del gruppo in formazione.	Sollecitando la riflessione personale, una postura non giudicante aperta alle condivisioni emotive e operando attraverso un uso specifico del dispositivo gruppal, il TOT si è orientato olisticamente per promuovere cambiamento. In quest'operazione, il fatto che i partecipanti conoscessero già i diversi moduli, le formatrici e lo staff di progetto, nonché l'adozione di specifiche <i>routines</i> della giornata (accoglienza, introduzione, <i>coffee break</i> , pranzi insieme, valutazione finale della giornata), ha permesso la costruzione di una base sicura a livello emotivo-cognitivo. Inoltre, buona parte dei metodi proposti – <i>role playing</i> , utilizzo del disegno, attività di immedesimazione – è stata basata su metodi espressivi, tipicamente olistici.

<i>Core elements</i> del TL	Definizione	Applicazione nel TOT
Consapevolezza del contesto	La consapevolezza del contesto è una conoscenza più profonda dei fattori personali e socio-culturali che rivestono un ruolo importante nel processo di apprendimento trasformativo. Tra questi fattori rientrano gli elementi che fanno da sfondo all'evento di apprendimento: la situazione personale e professionale dei discenti fino a quel momento (esperienza precedente) e il contesto che caratterizza la società (Taylor, 2019).	Occupandosi di un tema poco esplorato nel nostro Paese, quello del supporto dei <i>care leavers</i> e delle loro famiglie, il TOT “ <i>Leaving Care</i> ” ha espressamente cercato di affrontare questo aspetto trasformativo, richiedendo agli educatori diverse azioni che potessero renderli sempre maggiormente consapevoli delle forze (personali, organizzative, culturali) in campo.
Pratica autentica	Intesa come lo sviluppo e il mantenimento di una relazione positiva e produttiva in un ambiente di fiducia, la pratica autentica permette di sperimentare il cambiamento a livello affettivo in un ambiente “sufficientemente buono”. Nella doppia accezione, dunque, di pratica – ovvero insieme di azioni – e di relazione – fra educatore e discente e fra discenti – tale costruito permette di costruire e consolidare un apprendimento trasformativo più duraturo nel tempo.	In virtù del mandato di disseminazione sui territori degli esiti, strumenti e <i>vision</i> del Progetto “ <i>Leaving Care</i> ”, il TOT si appoggia su pratiche autentiche già sperimentate nella loro efficacia e su relazioni in essere nei diversi contesti. Per tale ragione, sono state proposte diverse attività pratiche finalizzate all'acquisizione di confidenza con le tecniche formative, all'interno di una sperimentazione e condivisione fra tutti i partecipanti.

riconoscere ed interpretare le diverse forze in gioco a livello locale. La nozione di campo ben si adatta all'impianto *right-based* (Premoli, 2012) del progetto che prevede la diffusione degli esiti, degli strumenti e della *vision* in tema di *leaving care* non in riferimento ad un bisogno, ma in virtù della necessità di agire in modo trasformativo. Tale azione dev'essere, quindi, proposta in riferimento ad un'analisi specifica del contesto, delle sue forze e delle possibilità strategiche di azione e trasformazione. Pertanto, all'educatore non è chiesta unicamente la competenza nell'analisi dei bisogni del territorio (AA.VV., 2009), ma una competenza più ampia di lettura del contesto locale in cui si trova ad operare (Saglietti, 2020b). Lo strumento del *Force Field Analysis* (cfr. Fig. 1) – in questo caso auto-somministrato, quindi frutto di una ri-costruzione parziale ma estremamente interessante da parte di ogni partecipante – rispondeva all'obiettivo di mettere gli educatori in condizione di fare una lettura approfondita delle risorse ed ostacoli presenti nel campo. Tale azione, riconnettendo anche i piani temporali di passato, presente ed ipotizzabile futuro, richiede ai professionisti di sviluppare connessioni nell'ambito di una teoria della complessità e del cambiamento.

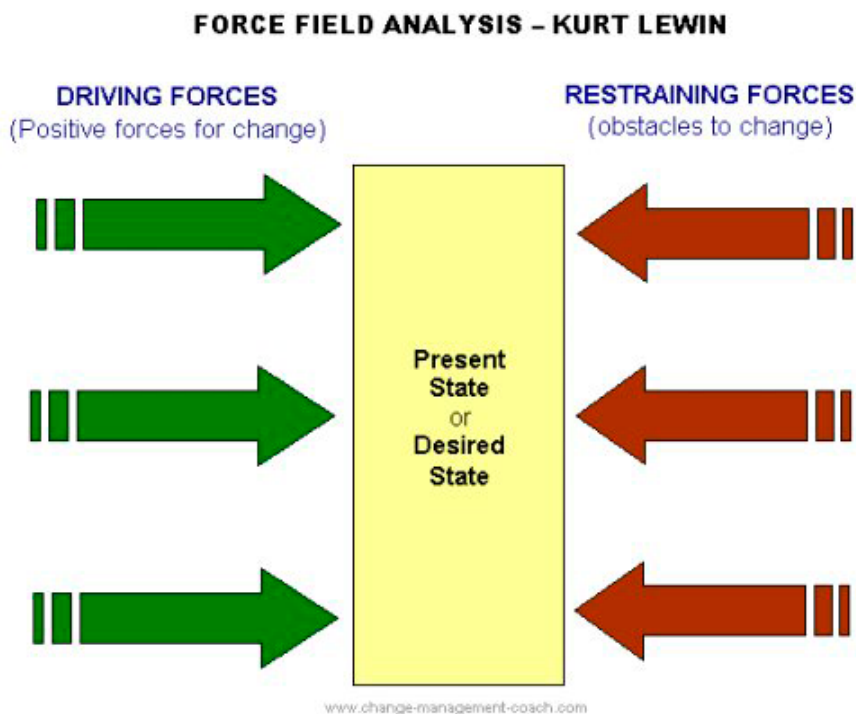


Fig. 1 – *Force Field Analysis* (Lewin, 1951)

Attraverso la sua rappresentazione grafica, lo strumento postula la possibilità del cambiamento nel disequilibrio a favore delle forze del cambiamento (risorse; cfr. *driving forces*, Fig. 1), che si trovano ad essere più forti rispetto alla somma delle forze contrarie (ostacoli, cfr. *restraining forces*, Fig. 1). Anche se potenzialmente reificante, questo strumento è stato particolarmente utile nell'aumentare la consapevolezza degli educatori su tutti i fattori in gioco: sociali, culturali ed anche organizzativi (cfr. Estratto 1).

Estratto 1 – Saper leggere l'organizzazione interna (Diario delle formatrici, 28 gennaio 2020)

Dopo aver distribuito lo strumento e avviata la consegna, ai partecipanti è chiesto di riflettere sulle forze in campo. Nel *debriefing* successivo alla compilazione richiediamo alcuni feedback specifici rispetto all'utilizzo dello strumento: «in cosa vi è stato utile? Avete “visto” aspetti inediti del vostro contesto? Quali?». Giovanna, educatrice e coordinatrice di una struttura per minori, a tal proposito chiede: «i fattori in campo sono da considerarsi solo esterni? Ve lo chiedo perché per esempio noi stiamo cambiando responsabile in questi mesi. Mi chiedo come questo può impattare nella costruzione dell'evento formativo».

In maniera decisamente rilevante, la questione posta dall'educatrice “costringe” a leggere il contesto anche in termini di forze organizzative interne, questione spesso percepita come “fredda” e distante dall'esercizio del proprio ruolo educativo (Saglietti, 2012a). In questo caso, come sollecitato dalla collega, il cambio di responsabile necessariamente impatta sulle forze in campo per esercitare un cambiamento. Che spazio, dunque, hanno gli educatori di esplicitare la connessione fra l'interno e l'esterno, fra l'organizzazione del proprio lavoro (i turni, le responsabilità, i ruoli) e la fattibilità di un'iniziativa formativa, fra obiettivo e realizzazione pratica? E, infine, come mai gli educatori hanno bisogno di chiedere e di dirsi qualcosa che nella nozione di campo è già implicita? Perché ancora tanta “fatica” a considerare l'organizzazione – ed i suoi cambiamenti – come parte delle forze in campo?

3.2. *Saper leggere le proprie teorie di riferimento*

Intesa anch'essa come competenza ascrivibile alla lettura e consapevolezza del contesto, la competenza di sapersi leggere è tutt'altro che scontata. Essa richiede competenze riflessive, critiche, strumenti e pratiche di valutazione e una certa dimestichezza con il disagio e l'ambiguità

iscritta nelle pratiche di auto-lettura. Eppure, le proprie teorie implicite di riferimento (Fruggeri, 1997) fanno la differenza nelle pratiche di lavoro educativo (cfr. Estratto 2).

Estratto 2 – Con Kaika non si può parlare di casa (Diario delle formatrici, 30 gennaio 2020)

Durante la terza giornata formativa, ad ogni gruppo di lavoro è assegnata una piccola attività da organizzare e testare in plenaria nel secondo modulo. A Carlo e Lidia, rispettivamente assistente sociale ed educatrice dello stesso Comune, assegniamo un'attività di discussione che ha l'obiettivo di far riflettere le persone sulla complessità implicata quando si lascia casa. Lidia scuote la testa, è molto perplessa. «Abbiamo pensato di coinvolgere Kaika come co-formatrice, ma per lei il tema casa è off-limits», dice perentoria. «La sua è una storia di continui trasferimenti. Da quando è nata ha cambiato collocamenti molte volte e non ha mai vissuto con qualcuno della sua famiglia». Le chiediamo dove ha vissuto in tutti questi anni (ora ne ha 19). «Prima in una famiglia affidataria, e poi in diverse comunità. Alla fine, si è fermata in una struttura dov'è stata parecchi anni». «Non può essere quella la sua casa, dunque?», chiediamo. «O meglio ancora, perché non chiedi a lei che significato associa alla parola "casa"?».

Nell'Estratto 2, l'intervento di Lidia permette di riflettere su come molte occasioni mancate di confronto con i *care leavers* siano in realtà connesse alle proiezioni, ai tabù e ai divieti imposti degli educatori stessi quando non adeguatamente competenti nella lettura delle proprie teorie di riferimento (in questo caso, delle proprie teorie di riferimento per ciò che significa la casa e l'appartenenza). "Difendendo" i ragazzi da domande scomode, ma potenzialmente "germinative" (Tomè, 2017), gli educatori impattano in maniera decisamente rilevante nella vita quotidiana e nelle occasioni di partecipazione fornite ai *care leavers* e alle loro famiglie.

3.3. Saper costruire contesti di partecipazione

Una delle competenze centrali degli educatori – nonché una loro responsabilità secondo la pedagogia *right-based* (Premoli, 2012) applicata nei contesti di accoglienza (Molinari, Melotti, Emiliani, 2002) – è la capacità di ascoltare e far partecipare al processo che riguarda la propria vita i protagonisti dell'intervento, in questo caso i *care leavers* e le loro famiglie. Il costrutto della partecipazione è, infatti, acquisizione relativamente recente nel lessico di chi si occupa di accoglienza (Belotti, 2017;

Saglietti, 2016; Tuggia, Zanon, 2017), mentre è più depositato storicamente in altri ambiti di lavoro educativo (Luciano, Marcuccio, 2017).

All'interno della proposta del TOT, tale competenza è stata adattata nella richiesta agli operatori di immaginare, progettare e realizzare percorsi in co-formazione con *care experienced*, per riconoscere e fare emergere il punto di vista esperienziale di questi soggetti ed integrarlo al sapere professionale degli educatori. Nel rispondere a tale richiesta, i diversi professionisti hanno reagito con risposte estremamente eterogenee (cfr. Estratto 3).

Estratto 3 – Come costruire percorsi di co-formazione? (Diario delle formatrici, 29 gennaio 2020)

Il tema del secondo giorno di TOT è centrato sulla partecipazione dei *care experienced* alle iniziative formative. Dopo aver raccontato alcune esperienze di co-formazione, apriamo al dibattito per capire come gli educatori intendono muoversi. Osserviamo approcci molto differenziati. Mario e Alessia, rispettivamente coordinatore ed educatrice di una piccola cooperativa sociale molto attiva nel territorio provinciale, affermano di aver già anticipato tutto quanto alle tre *care leavers* individuate: hanno già appuntamenti con loro e hanno già individuato azioni formative nel loro territorio. Diversamente, Anna e Giacomo, assistenti sociali coordinatori di un altro Comune, non hanno mai avuto esperienze di co-formazione con i ragazzi. Tutt'al più, hanno assistito a qualche testimonianza di *care leavers* all'interno di convegni dedicati. Dicono di non sapere da dove partire.

La capacità di costruire processi di partecipazione – in questo caso, di co-formazione con *care experienced* – richiede capacità critica, ascolto empatico, un approccio divergente, ma anche – e necessariamente – una certa dose di familiarità con l'approccio *right-based* e la disponibilità a mettersi in gioco anche a livello di ruolo educativo, cedendo potere e rendendo trasparenti le proprie pratiche. Le diverse modalità con cui gli educatori si sono attivati per rispondere alla richiesta di costruire percorsi di co-formazione restituisce un insieme eterogeneo di reazioni che possono essere letti non solo in termini di approccio individuale e disciplinare, ma anche come modalità con cui l'organizzazione entro la quale gli educatori lavorano “plasma” le persone. Nel caso di Mario e Alessia, una piccola realtà che permette di muoversi in maniera piuttosto agevole e creativa nel territorio, dall'altra un'organizzazione pubblica che, pur avendo più potere di scelta e di indirizzo, si muove in maniera meno agile in ambiti di lavoro nuovi e potenzialmente disagiati, come quello di essere in cattedra con giovani provenienti da percorsi di accoglienza.

La competenza di costruire percorsi di partecipazione dipende anche – e nuovamente – dalla capacità di saper riconoscere le proprie teorie di riferimento (Saglietti, 2016) implicate nella scelta di chi coinvolgere come co-formatore (cfr. Estratto 4).

Estratto 4 – Nadia è troppo attiva (Diario delle formatrici, 29 gennaio 2020)

Alla fine della seconda giornata, Michele, educatore di una struttura di accoglienza per adolescenti, ci chiede di poterci parlare privatamente. Avrebbe pensato di coinvolgere come co-formatrice Nadia, una ventenne studentessa universitaria che è stata accolta nella sua comunità negli anni scorsi, ma ha alcune perplessità. «Non sono sicuro di coinvolgerla. Nadia è troppo attiva, può essere polemica e conflittuale. Non so quanto in un contesto di questo tipo possa evitare il conflitto con altri professionisti o ragazzi».

La richiesta di Michele permette di discutere criticamente di quanto le teorie implicite di riferimento degli operatori (Fruggeri, 1997) – in questo caso, pertinenti al profilo del co-formatore *care experienced* e della sua adattabilità al contesto del TOT – facciano la differenza, impattando nelle occasioni reali di partecipazione fornite ai *care leavers* e alle loro famiglie. Michele costruisce la sua domanda all'interno un dialogo dove la sua interpretazione delle caratteristiche di Nadia può anche essere ripensata. «Senza il supporto delle relazioni, la riflessione critica è sterile e vana, poiché manca quel sano dialogo necessario al pensiero riflessivo e profondo» (Taylor, 2019, p. 32). È, quindi, attraverso un intenso confronto con le formatrici che Michele potrà legittimarsi a cambiare punto di vista, bilanciando la sua insostituibile esperienza di Nadia e una riflessione critica “esterna” sulle sue teorie di riferimento rispetto al conflitto e al “prototipo” di *care experienced* che aveva immaginato di coinvolgere nella sensibilizzazione sul tema nel suo territorio.

4. *Discussione*

Quali competenze sono necessarie all'educatore che si interfaccia con il processo di transizione verso l'autonomia? E ancora: quale preparazione è indispensabile per chi voglia costruire contesti di formazione e sensibilizzazione sul tema? Nel tentativo di rispondere a tali interrogativi, e in relazione alle sollecitazioni della letteratura del settore (cfr. sez. 1, *supra*) e all'impianto dell'esperienza del TOT “*Leaving Care*” (cfr. sez. 2, *supra*), nella sezione precedente abbiamo mostrato alcuni episodi parti-

colarmente rilevanti per la riflessione critica sulle competenze relazionali e comunicative dell'educatore (cfr. sez. 3, *supra*).

In primis, agli educatori occorre la competenza di *saper leggere l'ampio contesto* entro cui operano *in termini di campo* (cfr. Fig. 1), tenendo in considerazione passato, presente e potenziale futuro. D'altro canto, l'approccio alla transizione richiede a chi se ne occupa una consapevole teoria del cambiamento. Dal latino *transitio*, passare, occuparsi di transizioni rimanda contemporaneamente ad un "non più" e un "non ancora" e rappresenta «un passaggio che comprende al tempo stesso il movimento del divenire e l'essere nell'attraversamento, il procedere verso il cambiamento e il permanere in esso, il camminare e il restare transitando» (Demetrio, 1997, p. 17). Ciò che quindi poteva valere in accoglienza, in transizione deve necessariamente essere messo in discussione utilizzando nuovi paradigmi, equilibri e maggiori capacità di tollerare l'incertezza ed accettarne le ambiguità intrinseche.

Il paradigma pedagogico *right-based* richiede, poi, all'educatore non solo di analizzare il suo contesto in termini di bisogni, risorse ed ostacoli, ma anche in funzione dei diritti delle persone implicate (bambini, adolescenti, giovani o adulti). Se ne deduce che l'educatore debba essere consapevole di tutte le dinamiche in gioco nel suo campo, anche di organizzazione interna (cfr. Estratto 1).

Insita nella competenza di leggere il campo è la *capacità di leggersi*, ovvero individuare le proprie teorie implicite di riferimento (Fruggeri, 1997; Saglietti, 2020b) che sono connesse alle diverse pratiche di accoglienza messe in atto (Saglietti, 2012a) e che fanno la differenza nelle occasioni e potenzialità di crescita fornite ai *care leavers* e alle loro famiglie (cfr. Estratti 2 e 4). In questo senso, le pratiche formative di riflessione critica e la possibilità di dialogare su di esse sono una componente particolarmente efficace dei processi di apprendimento trasformativo.

Di ampia rilevanza è, quindi, la competenza di leggersi nei propri riferimenti epistemologici: che tipo di conoscenza costruisce l'educatore? Qual è il suo ruolo nella costruzione del fenomeno che osserva? Quali consapevolezze lo possono supportare nell'identificazione delle premesse del suo intervento? Lungi dall'essere problemi astratti, questi interrogativi rimandano alla necessaria *competenza epistemologica* dell'educatore nel rapporto con le sue pratiche di lavoro (Saglietti, 2020a). Quale che sia, infatti, il setting di lavoro – se esplicitamente formativo, come nel caso del TOT in oggetto o più assistenziale-educativo come nella pratica quotidiana con i *care leavers* – tale competenza epistemologica costruisce la definizione della realtà in gioco, in tutte le sue componenti:


la “pulizia” del *setting*, la coerenza degli obiettivi rispetto al mandato e il suo posizionamento. In particolare, essendo il supporto all’autonomia un tema di confine – che implica passaggi fra fasi di vita, servizi e interlocutori diversi – l’epistemologia rappresenta un fertile e conflittuale terreno entro cui discutere delle proprie premesse di intervento con i diversi *stakeholder* di riferimento, interni ed esterni all’organizzazione.

Nel supporto alla transizione verso l’autonomia all’educatore è, infatti, richiesta la capacità di *saper costruire contesti di ascolto e partecipazione con e per i care leavers*. Come nel nostro caso attraverso la proposta della co-formazione con i *care experienced* – e le diverse velocità con cui i professionisti vi ci sono avvicinati (cfr. Estratto 3) –, tale paradigma richiede all’educatore la totale messa in discussione di come si “fa” educazione. Come conseguenza, la consapevolezza epistemologica si apre ad una riconsiderazione del costruito di *expertise* per aprirlo ad Altre (e nuove) forme di riconoscimento, com’è il caso per chi è esperto per esperienza e non per formazione professionale. Tale consapevolezza non può che essere relazionale, aprendo a quanto Varchetta (2007) chiama *epistemologia della relazione*, dove si incontrano intimamente le diverse prospettive all’interno di una formazione alla responsabilità.

Conclusioni

Il presente contributo si propone di essere parte di una riflessione epistemologica sul ruolo educativo e, più in generale, sul dibattito legato alle competenze relazionali e comunicative richieste agli educatori che lavorano nell’ambito del supporto alle transizioni verso l’autonomia. Pur limitandosi al racconto critico di un’unica esperienza nell’ambito del lavoro sociale con *care leavers* e senza alcuna velleità di rappresentatività, esso permette di riflettere sulle diverse competenze richieste all’educatore nel supporto all’autonomia e nelle nuove esperienze di disseminazione e sensibilizzazione che gli sono richieste (Oggionni, 2014). Tali competenze, in linea con le raccomandazioni della letteratura e degli esperti per esperienza, richiedono agli educatori di operare per superare frammentazioni (ad esempio, fra chi si occupa di *welfare* per adulti e per bambini, o fra chi si occupa di sanità e sociale), confini (fra discipline, servizi e saperi) e disconnessioni per costruire un ecosistema riflessivo che abbraccia la complessità come criterio di sviluppo. Per fare ciò, è necessario passare da una concezione frammentata delle competenze alla condivisione delle responsabilità (Serbati, Milani,

Tab. 2 – *Vademecum*/criteri per auto-valutazione del formatore “*Leaving Care*”
 VADEMECUM DEL FORMATORE DI “*LEAVING CARE*”

È importante per un/a formatore/trice che gestisce un processo interattivo e partecipativo:	
– saper riformulare e saper rileggere in ottica costruttiva i contributi che emergono dal gruppo	
– ricalibrare le posizioni e non arroccarsi sulla propria, essere flessibile ed aprirsi all'imprevisto	
– “maneggiare con cura” ironia ed autoironia, sdrammatizzare (riconoscendo tempi, modi, rischi)	
– conoscere, essere consapevole e padroneggiare il proprio modo stare nel conflitto	
– rendere esplicito quanto accade (ad esempio a livello non verbale) a servizio del gruppo	
– saper raccogliere, riconoscere e gestire il disappunto che potrebbe essere espresso da parte di qualcuno nel gruppo	
– concordare tra formatori, co-formatori e partecipanti un “patto d'aula” e (se necessario) saper rinegoziare con il gruppo e con i singoli alcune condizioni in virtù di un rispetto reciproco	
– dimostrare attenzione alle esigenze dei singoli all'interno del gruppo	
– saper leggere le dinamiche di gruppo, per gestirle in modo consapevole e prevederne i possibili esiti	
– preparare ed esplicitare al gruppo un potenziale conflitto, definendone i limiti e valorizzandone le potenzialità	
– riconoscere, prevedere, e contenere eventuali situazioni problematiche per proteggere il gruppo	
– saper attendere i tempi di risposta del gruppo, privilegiando l'attivazione di processi rispetto ad una replica immediata alle istanze che emergono	
– essere preparati sul tema della formazione e gestire i tempi in modo attento	
– essere appassionato/a al tema e consapevole dei propri limiti	
– essere disposto/a al cambiamento personale	
– “abitare le difficoltà” come modo di entrare in relazione con l'altro	
– tenere presente l'obiettivo senza svalutare le persone	
– lasciare da parte dinamiche e questioni personali nel momento in cui si entra in formazione	
– saper rimodulare l'attività in relazione ad eventuali imprevisti	

2013), dove l'*expertise* di tutti (*care leavers* e famiglie comprese) è riconosciuto, distribuito e negoziato.

Concludiamo, dunque, con le parole dei partecipanti. In chiusura del primo modulo del TOT "*Leaving Care*", infatti, chiedevamo loro di restituirci attitudini, capacità e abilità che ritenevano essere imprescindibili per condurre un percorso di sensibilizzazione e formazione sul tema nel loro territorio. Ecco la sintesi di quanto riportato (Tab. 2).

La Tab. 2 – insieme esito di lavoro e criterio di auto-riflessione e valutazione critica¹² – propone ciò che i partecipanti al TOT hanno ritenuto centrale per la disseminazione sul *leaving care*. Tale elenco, dinamico e necessariamente parziale, contiene un insieme di prerequisiti (ad esempio: essere preparati sull'argomento; essere appassionati/e al tema e consapevoli dei propri limiti; essere disposti/e al cambiamento personale ecc.), competenze (ad esempio: saper riformulare; saper rimodulare l'attività di relazione agli imprevisti; saper rileggere in ottica costruttiva i contributi che emergono dal gruppo), indicazioni metodologiche (ad esempio: tenere presente l'obiettivo senza svalutare le persone) ed attenzioni specifiche (ad esempio: rendere esplicito quanto accade a servizio del gruppo; dimostrare attenzione alle esigenze dei singoli all'interno del gruppo).

Nella sua eterogeneità, tale elenco restituisce la consapevolezza – tutta epistemologica – della complessità del lavoro educativo e apre alla possibilità che siano essi stessi *in primis* ad auto-valutare le proprie azioni e competenze, diventando potenziali formatori per i propri colleghi. È una scommessa, insomma, sicuramente impegnativa, ma densa di opportunità per gli educatori, per i *care leavers* e per le loro famiglie.

Ringraziamenti

Le Autrici desiderano ringraziare "SOS Villaggi dei Bambini", nelle persone di Samantha Tedesco, Margherita Brasca, Francesca Letizia e Teresa Pietravalle per il supporto progettuale ed organizzativo. In particolare, si ringraziano Adina Jujic, Raffaella Montuori e Michela Vanzella, *care experienced* co-formatrici del progetto "Leaving Care" e tutti i partecipanti alle formazioni – professionisti e giovani *care leavers* – con cui si può dire

¹² La scheda è stata infatti proposta ai partecipanti nel doppio intento di fissare le competenze richieste e come *checklist* in cui potersi rileggere criticamente.

di aver negli anni costruito una comunità di pratiche interprofessionale, che riflette e propone soluzioni attorno al tema del supporto all'autonomia.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2009): *Atlante delle professioni. Educatrice ed educatore professionale*. Torino: Università degli Studi di Torino.
- Atkinson CC., Hyde R. (2019): Care Leavers' Views about Transition: A Literature Review. *Journal of Children's Services*, 14(1), pp. 42-58.
- Bastianoni P., Zullo F. (a cura di) (2012): *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza ed emancipazione*. Roma: Carocci.
- Belotti V. (2017): *Ascolto e partecipazione dei bambini nei rapporti intergenerazionali*. In E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di): "Ho fiducia in loro". *Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*. Roma: Carocci, pp. 209-219.
- Belotti V., Mauri D. (2019): Gioventù brevi. *Care leavers* e capacità di aspirare. *MinoriGiustizia*, n. 2, pp. 192-200.
- Biasin C. (2012): *Le transizioni, Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Biasin C. (2016): Adulthood, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *Metis – L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, n. 5, pp.139-152.
- Biehal N., Calyden J., Stein M., Wade J. (1995): *Moving on: Young People and Leaving Care Schemes*. London: HMSO.
- Brandani W., Zuffinetti P. (a cura di) (2004): *Le competenze dell'educatore professionale*. Roma: Carocci.
- Cerantola L. (2013): Il passaggio all'autonomia secondo le ragazze e i ragazzi che vivono in comunità di accoglienza. *MinoriGiustizia*, n. 3, pp. 100-108.
- Cerantola L. (a cura di) (2017): *Report italiano della ricerca "Una risposta ai care leavers: occupabilità e accesso ad un lavoro dignitoso"*. Milano: Sos Villaggi dei bambini Italia.
- Cerantola L., Saglietti M. (2020, *under submission*): Quando la partecipazione diventa co-formazione. Premesse teoriche e attenzioni metodologiche di un'esperienza di formazione sul leaving care.
- Demetrio D. (1997): *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Guerini.
- Dixon, J. (2008): Young People Living Care: Health, Well-Being and Outcomes. *Child and Family Social Work*, 2(13), pp. 207-2017.
- Forti D., Natili F., Varchetta G. (2018): *Il soggetto incompiuto. Psicosocioanalisi dell'individuo, dell'organizzazione e della polis*. Milano: Guerini.
- Fruggeri L. (1997): *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: Carocci.

- Jarvis P. (2010): *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Lewin K. (1951): *Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Row.
- Luciano E., Marcuccio M. (2017): Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 123-143.
- Mezirow, J. (2003): *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P. (2020): È nato un nuovo smart welfare? *Animazione Sociale*, 1(334), pp. 32-36.
- Molinari L., Melotti G. Emiliani F. (2002): Children's rights in educational relationship. *European Journal of Psychology of Education*, n. 7(2), pp. 139-155.
- Oggionni F. (2014): *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Pandolfi L. (2015): *Costruire resilienza. Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*. Milano: Guerini e Associati.
- Pollina P., Magatti P. (2013): *Gruppo di lavoro, gruppo operativo. Guida al coordinamento dei gruppi*. Milano: Guerini e Associati.
- Premoli S. (2009) (a cura di): *Verso l'autonomia. Percorsi di sostegno all'integrazione sociale dei giovani*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli S. (2012): *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Saglietti M. (2012a): *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratiche per le comunità per minori*. Roma: Carocci.
- Saglietti M. (2012b): *Diciott'anni non arrivano all'improvviso: gli operatori e l'autonomia dei ragazzi "fuori famiglia"*. In P. Bastianoni, F. Zullo (a cura di): *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza ed emancipazione*. Roma: Carocci, pp. 117-128.
- Saglietti M. (2016): I ragazzi crescono partecipando. Il quotidiano co-evolversi di educatori e ragazzi costruendo comunità per minori. *Animazione Sociale*, 302(6), pp. 90-98.
- Saglietti M. (2020a, *in stampa*): I professionisti crescono partecipando. Resistenze e pensiero nel lavoro con ragazzi in accoglienza. *Animazione Sociale*.
- Saglietti M. (2020b): La professional vision degli educatori: Problemi, pratiche ed implicazioni (inter)professionali. *Encyclopaideia*, 24(57), pp. 43-56.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- SOS, Celcis (2017a): *Preparazione all'autonomia. Guida Pratica*. Vienna: SOS Children International.
- SOS, Celcis (2017b): *Preparazione all'autonomia. Manuale Formativo*. Vienna: SOS Children International.
- Stein M., Carey K. (1986): *Leaving care*. Oxford (UK): Blackwell.
- Stein M. (2004): *What Works for Young People Leaving Care*. London: Barnardo's.

- Stein M., Ward H., Courtney M. (2011): International Perspectives on Young People's Transitions from Care to Adulthood. *Children and Youth Services Review*, 33(12), pp. 2409-2411.
- Taylor E.W. (2019): Apprendimento trasformativo: insegnare per promuovere cambiamento. *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 19-38.
- Telfener U. (2011): *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Telfener U. (2015): L'ottica sistemica e gli interventi nel sociale. *Psicologia di Comunità*, n. 1, pp. 31-40.
- Tomè M. (2017): Servizi minori e famiglie, precarietà del contesto e moltiplicazione dei bisogni. Rischi e movimenti protettivi. *MinoriGiustizia*, n. 2, pp. 72-79.
- Tuggia M., Zanon O. (2017): La partecipazione della famiglia al proprio percorso di accompagnamento: quali competenze per i professionisti dei servizi? *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 25-39.
- Varchetta G. (2007): La formazione della responsabilità. *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, 21(1), pp. 11-18.

La formazione universitaria alla competenza relazionale e comunicativa dell'educatore socio-pedagogico. Evidenze e riflessioni da un'analisi documentale nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova¹

Chiara Biasin², Anna Serbati³

Abstract

L'articolo analizza il ruolo della competenza relazionale e comunicativa nel percorso universitario di formazione dell'educatore socio-pedagogico. Esso riporta una ricerca condotta nel Corso di Laurea L-19 dell'Università di Padova a partire dai contenuti *core* identificati dal Progetto nazionale TECO-D/L-19, rispetto alla competenza "dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi". Lo sviluppo di tale competenza nella figura dell'educatore viene esplorata nei documenti didattici e istituzionali (Scheda SUA, *syllabi* e documenti di tirocinio), rilevando punti di forza e aree di miglioramento, al fine di identificare possibili aspetti di ulteriore valorizzazione di tale competenza nella preparazione accademica.

Parole chiave: formazione universitaria, educatore, competenza relazionale e comunicativa, Progetto nazionale TECO-D/L-19, identità professionale dell'educatore.

Abstract

The paper focuses on relational and communication skills, as key competences of the academic career for educators. It reports a research carried out within the L-19 Junior Degree at the University of Padua, using the core contents identified by the National Project TE-

¹ L'impianto teorico-metodologico dell'articolo è stato progettato e realizzato dalle Autrici in modo congiunto. Tuttavia, sono da attribuire a Chiara Biasin i parr. 1, 2, 3; ad Anna Serbati i parr. 4, 5. Le Autrici hanno scritto insieme *Introduzione e Prospettive conclusive (d'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle Autrici, N.d.R.)*.

² Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Padova.

³ Ricercatrice in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Padova.

CO-D/L-19, with a focus on “relational and situational dynamics in different educational and training contexts” competence. The aim of the analysis was to explore the development of the educator’s relational and communicative skills in institutional teaching documents (SUA Form, syllabi, and internship documents), highlighting strengths and areas of improvement, in order to identify further possibilities to promote this competence.

Keywords: university teaching and learning, educator, relational and communicative competence, TECO-D/L-19 National Project, educator’s professional identity.

Introduzione

Il lavoro educativo, caratterizzato da una pluralità di esperienze, situazioni, contesti, ma pure da una grande eterogeneità nelle età, nelle condizioni e nei bisogni dei destinatari, si fonda su due elementi pedagogicamente imprescindibili: la *relazione* e la *comunicazione*. Con Tramma (2003, cfr. in particolare p. 76), si può considerare la dimensione comunicativo-relazionale, da una parte, come un concetto orientativo per l’educazione, proprio perché non è possibile delimitarla nelle sue molteplici variabili e, dall’altra, come un apriori pedagogico: ovvero, una *conditio sine qua non* per l’effettivo incontro con l’altro. La formazione universitaria degli educatori socio-pedagogici nei Corsi di Laurea L-19 in Scienze dell’educazione ha, tra i suoi scopi primari, proprio quello di fornire agli studenti e alle studentesse quelle conoscenze e competenze fondamentali che permetteranno loro di saper creare la relazione educativa e di saper gestire le dinamiche comunicative individuali, o all’interno di gruppi e comunità.

Obiettivo di questo articolo è quello di esplorare qual è il ruolo della competenza relazionale e comunicativa nel curriculum formativo dell’educatore socio-pedagogico, riflettendo sulla centralità di tale dimensione per l’identità di questo professionista dell’educazione, recentemente normato dal D.lgs. n. 65/2017. Si vuol capire come l’offerta formativa universitaria possa, recependo il sistema dei *learning outcomes* quale elemento chiave promosso dal Processo di Bologna (Del Gobbo, 2018), preparare educatori capaci, competenti e sensibili nelle dinamiche comunicative e relazionali. Inoltre, facendo riferimento al Progetto AN-VUR TECO-D/L-19, l’articolo si propone di sondare la consistenza delle conoscenze e delle competenze connesse alla sfera della relazione e della comunicazione, così come sono dichiarate nei documenti istituzionali (Scheda SUA, *syllabi* e regolamento di tirocinio) del Corso di Laurea in L-19 dell’Ateneo di Padova, partecipante a suddetto Progetto. Lo scopo è quello di identificare gli elementi di forza per valorizzare tale

competenza nel quadro formativo proposto dal Corso di Studio, nella prospettiva di un ripensamento del *syllabus* dei vari insegnamenti e/o di una revisione dell'offerta formativa curricolare.

Dapprima attraverso un'analisi della letteratura scientifica italiana di settore e in seguito mediante un'analisi del contenuto dei documenti istituzionali, l'articolo intende suggerire alcuni elementi utili per il miglioramento della qualità della didattica universitaria e per la valorizzazione della competenza relazionale e comunicativa nella formazione accademica degli educatori socio-pedagogici.

1. La dimensione relazionale e comunicativa come competenza chiave dell'educatore socio-pedagogico

Il saper creare, gestire e sostenere una relazione educativa, individuale e/o di gruppo, costituisce una delle competenze cardine della figura dell'educatore. Si tratta di una competenza imprescindibile, complessa, plurale, permanente che «ha lo scopo di mettere in rapporto un adulto esperto con un soggetto in formazione con scopi di facilitazione/accompagnamento/sostegno nella transizione dall'eteroeducazione all'autoeeducazione» (Milani, 2000, p. 178). Tale dimensione rappresenta un elemento chiave della professionalità e della progettualità educative perché attiene a conoscenze e saperi, ma pure a pratiche e comportamenti, così come ad attitudini, disponibilità e qualità personali che l'educatore mette in gioco nella profonda reciprocità della relazione. Infatti, se saper costruire una relazione educativa richiede la capacità di ascolto e dell'essere-per-l'altro (Milani, 2000), il saperla gestire e sostenere presuppone il saper calibrare specifici atteggiamenti educativi legati alla gestione dell'asimmetria educativa, alle dinamiche affettive, emotive ed empatiche; implica la capacità di valorizzazione dei vissuti e l'affrontamento dei conflitti, concerne il rispetto, l'ascolto e la comprensione dell'altro, ma comporta pure il richiamo all'essere autentico e congruente da parte dell'educatore (Biasin, 2008).

La relazione educativa è lo strumento principe di una professionalità pedagogicamente qualificata e sensibile all'altro, in grado di distinguere e legittimare l'azione dell'educatore rispetto ad altri tipi di relazioni professionali (sanitaria, terapeutica, comunicativa, psicologica ecc.), non necessariamente formative. Essere *pedagogicamente competenti* nella relazione e nella comunicazione non consiste semplicemente in «uno stato d'animo» (Tramma, 2017, *passim*), in un processo di influenza o convin-

cimento, né attiene alla mera esecuzione di esercizi o all'estrinsecazione di una abilità "naturale". Ciò che caratterizza le professioni pedagogiche è dunque la cogenza della dimensione relazionale e comunicativa che prevede la flessibilità e la dinamicità del saper creare incontro e reciprocità, il prendersi cura dell'altro accompagnandolo verso l'obiettivo della realizzazione personale e dell'autonomia. A tale centralità sul piano pedagogico corrisponde, tuttavia, la difficoltà sul piano metodologico e concettuale nel definire con precisione i molteplici tratti e nel delimitare gli elementi costitutivi di questo universale educativo.

Infatti, la dimensione relazionale e comunicativa appare strettamente legata agli specifici contesti, all'età e ai bisogni dei destinatari dell'azione educativa, alla singolarità di condizioni, spazi e tempi così come alle tipologie di progetto e di intervento. Essa si declina a partire da una antinomia costitutiva, in quanto la dimensione dell'universale pedagogico e la dimensione del particolare educativo coesistono; essa è un costrutto «aperto e multiforme» (Tramma, 2003, p. 76), che deve essere razionalizzato, organizzato, problematizzato, vissuto e appreso soprattutto a partire dalla formazione universitaria dei professionisti dell'educazione. La relazione è lo strumento pedagogico consustanziale all'azione educativa, di cui annuncia l'intenzionalità formativa verso il *partner* dell'interazione, presupponendo un insieme coerente di azioni intraprese in vista di un fine (cfr. *Ibidem*) di miglioramento, crescita, sviluppo del/i *partner/s* implicato/i.

La relazione e la comunicazione non sono dunque il fine, ma il dispositivo pedagogico attraverso cui l'educatore socio-pedagogico qualifica la sua azione; sono i "luoghi" attraverso cui si esplicitano intenzionalità, responsabilità formative, progettualità emancipative e si articolano le risposte pedagogicamente fondate delle domande di educazione. Attraverso la relazione e la comunicazione, l'atto educativo interpella l'identità e la soggettività umana, attraverso la valenza intersoggettiva di uno scambio che si fa strumento di promozione della persona, di trasformazione e di attivazione delle sue potenzialità, di conferimento di valore e di senso attraverso la dialettica con l'altro (Bateson, 1972, trad. it. 1977; Rogers, 1980, trad. it. 1983).

2. La competenza relazionale e comunicativa nella formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico

Se la competenza relazionale e comunicativa costituisce il cuore del lavoro educativo, configurando la specificità dell'approccio dell'educa-

tore rispetto ad altre tipologie di rapporti professionali, appare evidente che, nei Corsi di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione, una attenzione speciale deve essere assegnata alle dinamiche della relazione e della comunicazione create, gestite o sostenute da chi si prepara a diventare educatore. Il percorso accademico pone infatti le basi per far apprendere le dimensioni fondative della relazione educativa come categoria strutturante l'identità e la differenza, ma pure per acquisire metodi e approcci affinché l'educatore possa agire in maniera efficace, sapendo posizionarsi in maniera significativa nello scambio educativo.

La necessità di una formazione universitaria in questo dominio rivela la sua centralità ma pure la sua criticità, dal momento che non si può imparare la relazione solo a partire da insegnamenti che ne illustri modelli e teorie oppure da laboratori che spieghino come applicare tecniche comunicative. Ciò che l'accademia dovrebbe sollecitare è dunque la ricerca di senso e di fondamento delle azioni educative, mediante un'implicazione consapevole ed autentica dell'educatore che si genera proprio nella dinamica intersoggettiva. È una competenza che richiede una declinazione formativa sul piano teorico, pratico, *poietico* (Lombardo, 2017, cfr. in particolare p. 414) ma pure personale, poiché riguarda i tratti di personalità, le motivazioni, le inclinazioni, le storie di vita e le esperienze di relazione, l'immagine di sé dei futuri educatori, ovvero un insieme di fattori che influenzano il modo di rapportarsi all'altro sul piano professionale. Essa intercetta dimensioni simboliche, rappresentazionali, interculturali non solo quando l'obiettivo dell'educatore è il cambiamento e l'emancipazione dei destinatari affidati, soprattutto se in condizione di disagio o vulnerabilità (Mariani, 2005), ma anche quando concerne i bisogni di territori e di comunità: luoghi, a loro volta, caratterizzati da reti di relazioni eterogenee e articolate.

La formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico ha, infatti, il difficile compito di restituire tale complessità che bene riproduce l'incertezza e l'estrema fluidità connaturate allo stesso lavoro educativo (Tramma, 2003), integrando la spinta della preparazione scientifico-culturale con quella della professionalizzazione. I percorsi universitari della Laurea in L-19 hanno pertanto cercato di curvare la preparazione accademica declinandola in favore della costruzione dell'identità professionale degli educatori, muovendo da una visione ben definita del lavoro educativo che «consiste nel costruire, monitorare, valutare gli esiti di esperienze pensate e possibilmente co-progettate con i soggetti destinatari, negoziandone il senso e le modalità, i tempi e le finalità trasformati» (Oggionni, 2014, p. 107), attraverso la relazione educativa. Uno dei

principali *learning outcomes* è dunque quello di espandere gli spazi e i modi per “far apprendere la relazione” ricomponendone le dimensioni nella “liquida” complessità: conoscere i vari linguaggi della cura, dell’accoglienza, della negoziazione e della partecipazione; far sperimentare la creazione di legami, l’empatia e la sospensione del giudizio; potenziare osservazione e ascolto, nel rispetto e nella valorizzazione dell’altro; far riflettere sul posizionamento asimmetrico rispetto al destinatario, sull’ansia e il distanziamento, sull’assunzione di responsabilità; favorire la presa di consapevolezza di sé e di ciò che viene veicolato attraverso la relazione nelle sue funzioni inclusive e progettuali.

Come è dunque possibile, nei Corsi di Laurea L-19, formare i futuri educatori a costruire la propria identità professionale a partire dalla dimensione relazionale e comunicativa? È evidente che non è sufficiente mettere in luce la connessione tra modelli pedagogici e pratiche relazionali e comunicative (Stramaglia *et al.*, 2018), e neppure semplicemente presentare i legami tra saperi teorici e procedurali, tra tecniche e metodologie replicabili e contesti di intervento. Tale questione è particolarmente significativa se si considera che il paradigma professionale dell’educatore è rappresentato da un “lavoro a perdere”, il quale è finalizzato al progressivo scemare della relazione stessa (Cornacchia, Madriz, 2017), al dissolversi nell’immaterialità di esiti che emergono da situazioni e dinamiche comunicative spesso imprevedibili. Far riflettere gli studenti e le studentesse sul saper agire in una specifica relazione o situazione, mobilitare linguaggi e teorie diverse, attivare processi di riflessione e riflessività sul proprio operato, convocare le capacità personali, sociali e le competenze trasversali (Cornacchia, 2020) in merito al rapporto con l’altro esige uno spazio adeguato negli insegnamenti accademici che, talvolta stretti tra vincoli di ordinamento e documenti istituzionali, dovrebbero essere in grado di restituire la valenza rigenerativa e trasformativa della relazione educativa (Iori *et al.*, 2018) nella sua complessità e pregnanza.

Ci si chiede, pertanto: in che modo formare i futuri educatori che frequentano i Corsi di Laurea in Scienze dell’educazione alla competenza relazionale e comunicativa, guidandoli a comunicare il senso del loro agire e a giustificarne obiettivi, procedure, metodologie in proposte di cambiamento e di trasformazione per e con l’altro? In che modo conciliare i documenti (come la SUA e i *syllabi* degli insegnamenti) normativi che regolano la struttura istituzionale dei Corsi di Laurea con una formazione alla relazione e alla comunicazione che richiede il coinvolgimento attivo e personale degli studenti e delle studentesse a partire da una loro consapevolezza in merito ai risultati dell’apprendimento? In che modo conoscere

le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi può mobilitare la capacità degli studenti di saper identificare i propri bisogni e un piano di sviluppo personale, monitorando le proprie azioni e relazioni?

Nel suo complesso, nell'offerta formativa dei diversi curricula delle Lauree L-19 italiane, si può cogliere la volontà istituzionale di valorizzare la dimensione relazionale e comunicativa nella costruzione della professionalità dei futuri educatori. È nell'esperienza formativa accademica *tout court*, nei suoi aspetti contenutistico-didattici ma anche negli eventi sociali e conviviali, nelle opportunità di crescita personale, nelle dinamiche di incontro e nelle situazioni di scambio tra compagni e docenti, nella possibilità di sperimentarsi in un tirocinio formativo per comprendere lo stretto intreccio tra dimensioni personali e prefigurazioni professionali che gli studenti in Scienze dell'educazione possono accostarsi agli orizzonti pedagogici della relazione formandosi ad essa.

3. *Le competenze relazionali e comunicative dell'educatore nel Progetto TECO-D/Pedagogia*

Nei Corsi di Laurea L-19 è stata sicuramente recepita l'importanza delle competenze che permettono agli educatori di gestire le relazioni e le comunicazioni educative nei vari contesti educativi formali, non formali e informali in rapporto ai diversi bisogni educativi e alle differenti fasce d'età. Tuttavia, sono diverse le modalità con cui viene affrontata la formazione di tali competenze, talvolta valorizzate direttamente attraverso Corsi e laboratori dedicati, ma, più frequentemente, fatte emergere in maniera indiretta nei *syllabi* dei vari insegnamenti che compongono il piano di studio. La dimensione è presente, spesso in maniera non specificamente tematizzata, sotto forma di contenuti e modelli teorici approfonditi, soprattutto nelle diverse L-19 dei Corsi di base di area pedagogica della prima annualità, oppure in attività pratico-operative che hanno lo scopo sperimentale di illustrare agli studenti e alle studentesse le dinamiche relazionali e comunicative; in altri casi, si può constatare come la dimensione sia proposta come competenza trasversale a più insegnamenti o considerata una vera *soft skill* comune a più discipline.

Al fine di legittimare, nei Corsi di Laurea L-19, un'offerta formativa sostenibile in grado di formare studenti competenti e qualificati anche nelle dimensioni relazionali e comunicative, è stato intrapreso, dal 2017, il Progetto TECO-D/Pedagogia. Il Progetto TEst sulle CoMPetenze

promosso da ANVUR ha inteso definire le conoscenze e le competenze che un laureando del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione dovrebbe possedere alla fine del percorso accademico triennale e prima di affacciarsi nel mondo del lavoro. Le attività di ricerca progettuali si sono focalizzate sui *learning outcomes* degli studenti e delle studentesse del terzo anno, approfondendo il costrutto del *Pedagogical Content Knowledge*, anche a partire dalla ricerca europea TUNING⁴ in campo. I membri del gruppo di lavoro del Progetto, coordinati dal Prof. Paolo Federighi dell'Università di Firenze e afferenti a 12 Corsi di Laurea in L-19 italiani – tra cui il Corso di Laurea in Scienze dell'educazione, sede di Padova – hanno individuato in maniera comparativa e sinottica, a partire dall'analisi del contenuto delle Schede Uniche di Autovalutazione dei Corsi stessi, un insieme di contenuti *core*.

La prospettiva del Progetto è quella di definire, in una comune visione nazionale, quali sono i contenuti di riferimento per la formazione accademica identificativi dell'identità di questo professionista dell'educazione. L'individuazione e la costruzione congiunta di tali contenuti *core* (Torlone, 2018) hanno fatto convergere la riflessione comune sulle competenze dell'educatore, pervenendo a delle indicazioni condivise in grado di trasformare le procedure didattiche, metodologiche e organizzative per migliorare l'offerta formativa dei vari Corsi di Laurea coinvolti, misurando altresì i risultati di apprendimento (Fabbri, Torlone, 2018).

La definizione di tali contenuti *core* della formazione universitaria di I ciclo dei professionisti dell'educazione e della formazione (Federighi, 2018) si è fondata su un processo di ricerca-azione basato sul metodo della comunità di pratiche, che ha portato a un quadro comune contenente 30 contenuti *core*. Questi ultimi sono stati declinati in base ai cinque Descrittori di Dublino: D1 – *conoscenza e capacità di comprensione*; D2 – *conoscenza e capacità di comprensione applicata*; D3 – *autonomia di giudizio*; D4 – *abilità comunicative*; D5 – *capacità di apprendere*.

Alle classi di conoscenze, competenze, abilità che caratterizzano la famiglia professionale L-19, vengono fatti corrispondere sei Obiettivi Formativi Finali (OFF), a loro volta declinati in Obiettivi Formativi Specifici (OFS). I sei OFF del Corso di Studio in L-19 così elaborati sono:

⁴TUNING Educational Structures in Europe è un Progetto che ha preso avvio nel 2000 con l'obiettivo, in linea con il Processo di Bologna, di promuovere un approccio alla (ri)progettazione, allo sviluppo, all'implementazione, alla valutazione e al miglioramento continuo dei percorsi di studio nell'*higher education*. Maggiori informazioni reperibili: <http://www.tuningacademy.org/> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

1. “costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale”;
2. “metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi”;
3. “modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi”;
4. “dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi”;
5. “metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento”;
6. “*management* delle organizzazioni educative e formative”.

A partire da questi contenuti *core*, è stata ideata, sperimentata e somministrata una prova per verificare le competenze in uscita degli educatori socio-pedagogici dai percorsi del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione; i 92 *items* della prova si distribuiscono in competenze e conoscenze disciplinari, e in conoscenze e competenze trasversali, fornendo agli studenti un *feedback* formativo alla fine del test. In particolare, le 14 domande afferenti all'OFF 4 hanno inteso sondare nei futuri educatori quali sono le conoscenze e le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive. Gli specifici *items* hanno cercato di esaminare anche il possesso, da parte degli studenti, delle competenze per leggere e comprendere i contesti interpersonali, organizzativi, comunitari, la capacità d'uso del dialogo, la prossemica e alcuni comportamenti comunicativi. La competenza relazionale e comunicativa, così come intercettata dagli *items* dell'OFF 4 del test TECO-D/Pedagogia, implica la capacità del futuro educatore di conoscere e applicare modelli per leggere e comprendere i contesti relazionali, di autoanalizzare i bisogni formativi e di utilizzare strumenti della comunicazione, al fine di creare e gestire relazioni educative con vari destinatari e in contesti differenti.

In questo modo, risulta evidente che a partire da tali contenuti *core* può essere ripensata la formazione accademica qualificante e caratterizzante l'educatore socio-pedagogico e, dunque, riformulata un'offerta formativa dei Corsi di Laurea L-19 che valorizzi appieno la dimensione relazionale e comunicativa in contesti educativi in continua trasformazione.

4. *La ricerca nel Corso di Laurea L-19 dell'Università di Padova*

Nel contesto sopra descritto del Progetto TECO-D/Pedagogia, la presente ricerca si è posta l'obiettivo di esplorare in che modo la compe-

tenza relazionale e comunicativa dell'educatore sia valorizzata nei documenti didattici istituzionali del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione, sede di Padova, partecipante al gruppo di ricerca del Progetto TECO-D. Lo scopo è stato quello di rilevarne i punti di forza e le aree di miglioramento, per identificare possibili aspetti di ulteriore valorizzazione di tale competenza nell'ottica di una revisione del curriculum.

La ricerca ha visto come unità di analisi tre fonti documentali: la Scheda Unica Annuale (SUA) 2019, i 32 *syllabi* degli insegnamenti erogati nell'anno accademico 2019-20 all'interno del curriculum SED (Scienze dell'educazione) del Corso di Studio, che forma la figura professionale dell'educatore e i documenti relativi al tirocinio formativo diretto (nello specifico: la traccia del progetto di tirocinio, del diario di bordo, della scheda di metà tirocinio e della relazione finale, nonché il regolamento di tirocinio) previsto obbligatoriamente per 250 ore.

La scelta dell'analisi di tali documenti si motiva per due ragioni. La prima consiste nel fatto che i *syllabi* e la Scheda SUA costituiscono i documenti ufficiali che fungono da "vetrina informativa" dell'offerta didattica per tutti gli *stakeholder* interessati, *in primis* gli studenti e le studentesse, ma anche docenti, famiglie, datori di lavoro, valutatori. In secondo luogo, essi svolgono entrambi una funzione educativa e didattica importante in ottica di promuovere un apprendimento *student-centred*. La Scheda SUA offre infatti un chiaro quadro della figura professionale in uscita e del percorso formativo che la prepara, indicando la progressione del percorso e mappando le competenze da sviluppare nel curriculum (Moon, 2002), che costituiscono il punto di partenza per la progettazione dei singoli insegnamenti e per la loro armonizzazione. Il *syllabus* costituisce poi una proiezione ragionata dell'intero percorso didattico, a partire dai risultati di apprendimento che gli studenti dovranno raggiungere, di come essi saranno misurati e di quali metodi didattici e attività di apprendimento ne favoriranno e supporteranno il raggiungimento. Esso rappresenta un importante strumento di comunicazione e condivisione con gli studenti delle conoscenze e competenze da acquisire e dimostrare in un determinato corso o insegnamento, divenendo quindi un rilevante strumento-guida per lo studente, in particolare all'inizio di un percorso educativo e formativo, ma anche nel corso del semestre (Serbati, 2019).

L'opportunità di analizzare la Scheda SUA (per la parte concernente obiettivi formativi e risultati di apprendimento attesi) e i *syllabi* appare come una *chance* per rivolgere uno sguardo analitico e riflessivo allo sviluppo e alla valorizzazione, attuale e futura, della competenza rela-

zionale e comunicativa nel curriculum formativo dell'educatore. La scelta, inoltre, di includere nell'analisi i documenti di tirocinio si motiva per il fatto che la competenza relazionale oggetto del presente lavoro, soprattutto nelle sue declinazioni rispetto al terzo, quarto e quinto Descrittore di Dublino, appare fortemente orientata a situazioni e scelte che avvengono in contesto professionale e a un saper comunicare il proprio agire educativo in modo efficace e pertinente rispetto agli interlocutori. I documenti del tirocinio, infatti, mirano ad accompagnare studenti e studentesse nella propria riflessione anche sugli aspetti comunicativo-relazionali dell'esperienza e sulle interazioni con gli utenti e con i colleghi/supervisori dei servizi in cui sono ospitati.

Trattandosi di fonti di tipo testuale, l'approccio scelto è stato di tipo qualitativo, orientato a un insieme di pratiche interpretative interconnesse, per raggiungere una migliore comprensione della realtà (Semeraro, 2011), e la metodologia utilizzata è stata l'analisi del contenuto carta-matita. Com'è noto, essa può ricondursi a metodi induttivi, orientati alla creazione di categorie a partire dal dato testuale, o deduttivi, in cui le categorie concettuali e interpretative di lettura e codifica dei testi derivano da nuclei tematici individuati in precedenza (Denzin, Lincoln, 1994). Per superare i limiti di entrambi i metodi, i due momenti vengono spesso alternati e combinati nella codifica dei dati testuali. Nella presente ricerca, si è scelto di procedere proprio in questo modo, partendo da categorie concettuali costitutive della competenza già presenti nell'Obiettivo Formativo Finale 4 definito nei contenuti *core* dalla ricerca TECO-D/L-19 "dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi", declinate secondo i cinque Descrittori di Dublino (vedi Tab. 1), che sono servite da *framework* interpretativo per gli elementi emergenti dai testi dei documenti analizzati.

Il processo di analisi ha previsto una codifica dei contenuti dei documenti oggetto di ricerca, selezionando frasi considerate significative per la ricerca e creando etichette semantiche associate alle frasi. L'analisi ha previsto un processo ricorsivo e iterativo di codifica e rilettura dei codici per eliminare eventuali ridondanze.

Successivamente, sono state create alcune macro categorie concettuali che raggruppavano assieme codici afferenti alla stessa dimensione tematica. Codici e categorie sono stati interpretati utilizzando il *framework* dell'OFF 4 della ricerca TECO-D/Pedagogia.

Tab. 1 – CdS L-19 Contenuti *core*, OFF 4 – “dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi”

Competenze e conoscenze disciplinari		Conoscenze e competenze trasversali		
Conoscenza e capacità di comprensione	Conoscenza e capacità di comprensione applicata	Autonomia di giudizio	Abilità comunicative	Capacità di apprendere
Conoscenza: teorie e metodologie	Abilità: applicazione di conoscenze	Sintetizzare e valutare	Saper comunicare	Capacità di apprendimento
Conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi	Intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario	Avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione	Comunicare il senso del proprio agire. Giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta	Identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni

5. *Presentazione e discussione dei risultati dell'analisi dell'OFF. 4 – “dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi” nei documenti istituzionali della L-19 dell'Università di Padova*

La Tab. 2 rappresenta le occorrenze dei codici emersi associati alle cinque competenze dell'OFF 4 con la relativa distribuzione in base alla loro collocazione, ovvero nella Scheda SUA, nel *syllabus* (sezioni: *conoscenze e abilità da acquisire, modalità di esame, criteri di valutazione, contenuti, attività di apprendimento previste e metodi di insegnamento* – NB: le voci: *prerequisiti, eventuali indicazioni sui materiali di studio e testi di riferimento* non sono state analizzate in quanto poco rilevanti rispetto all'obiettivo di indagine), e nei documenti di tirocinio (la traccia del progetto di tirocinio, del diario di bordo, della scheda di metà tirocinio e della relazione finale, nonché il regolamento di tirocinio).

Com'è possibile vedere, tutte le competenze dell'OFF 4 sono presenti nei documenti del curriculum “educatore” della L-19 dell'Università di Padova. Un particolare rilievo assume la competenza “saper comunicare il senso del proprio agire. Saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta” (con una frequenza totale di 110 occorrenze), che appare essere una dimensione rilevante su cui i e le docenti del Corso di Studi convogliano la propria azione didattica, in direzione di percorsi di apprendimento consapevole per gli studenti e le studentesse

Tab. 2 – Ricorrenze dei codici associati alle cinque competenze dell’OFF 4 con distribuzione per collocazione (sezione del *syllabus*/documento di tirocinio/Scheda SUA)

Compe- tenze	Syllabi curriculum educatore L-19					Documenti di tirocinio				SUA	TOT	
	Cono- scen-ze, abilità da acquisire	Modalità di esame	Criteri di valuta- zione	Contenuti	Attività di apprendi- mento e metodi di insegna- mento	Regola- mento di tirocinio	Scheda di metà tirocinio	Traccia diario di bordo	Traccia progetto personale	Traccia relazione finale tirocinio	SUA L-19	
1	17			5			2		2		13	39
2	6	1		2			3				8	20
3	8		15	2	7	1	1			1	10	45
4	24	3	40	1	15	3	3	2	3	3	13	110
5	1			1	1	2	3	2	3	4	5	22

LEGENDA COMPETENZE OFF 4 TECO-D/Pedagogia:

- 1. *Conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi*
- 2. *Saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario*
- 3. *Saper avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione*
- 4. *Saper comunicare il senso del proprio agire. Saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta*
- 5. *Saper identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni*

e capacità riflessiva e documentale in vista di una professionalità responsabile e autonoma. Un numero così elevato di occorrenze si lega, inoltre, al fatto che tale competenza corrisponde proprio al quarto Descrittore di Dublino che ha come *focus* le abilità comunicative, e quindi pone particolare attenzione agli aspetti relazionali del ruolo dell'educatore.

Mediamente rappresentate risultano le competenze "saper avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione" (con una frequenza totale di 45 occorrenze) e "conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi" (con una frequenza totale di 39 occorrenze), a testimonianza dell'importanza di un'azione propositiva e attiva dei futuri educatori abbinata a una capacità di presentarne le ragioni e a un solido substrato teorico.

Presenti in misura minore le competenze "saper identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni" (con una frequenza totale di 22 occorrenze) e "saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario" (con una frequenza totale di 20 occorrenze), che, pur essendo competenze presenti e importanti in vista delle capacità metodologico-operative dei futuri laureati e laureate e della loro capacità di apprendimento continuo come professionisti, trovano uno spazio minore nel Corso di Laurea. Si analizza di seguito ciascuna competenza, riportandone le macro-categorie concettuali identificate e alcuni esempi di frasi codificate⁵:

a. conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi

Rispetto alla Scheda SUA, questa competenza si rinviene tra gli obiettivi formativi chiave della figura dell'educatore:

⁵Le citazioni sono riportate segnalando tra parentesi due cifre: la prima rappresenta il documento da cui è estratta (rispettivamente: 1 conoscenze e abilità da acquisire; 2 modalità di esame; 3 criteri di valutazione; 4 contenuti; 5 attività di apprendimento previste e metodi di insegnamento; 8 regolamento di tirocinio; 9 scheda di metà tirocinio; 10 traccia diario di bordo; 13 traccia progetto personale di tirocinio; 14 traccia relazione finale di tirocinio; 15 Scheda SUA) e la seconda rappresenta la riga corrispondente alla citazione.

- *capacità di leggere e interpretare i bisogni educativo-formativi e le risorse della persona e della comunità, e capacità di promuovere interazioni costruttive tra persone, gruppi e culture* [15:6];
- *adeguata conoscenza e capacità di comprensione della cultura organizzativa dei contesti lavorativi* [15:18].

Delle rimanenti occorrenze, è possibile individuare tre diversi aspetti che emergono nei *syllabi* e nei documenti di tirocinio, rinvenuti perlopiù nella sezione del *syllabus* dedicata alle conoscenze e abilità da acquisire: segno, quindi, che questa competenza rappresenta un traguardo di apprendimento che i/le docenti stabiliscono per gli studenti e le studentesse.

Il primo riguarda quelle “conoscenze teoriche utili a poter improntare la relazione educativa tarandola sul *target*/contesto nel quale l’educatore si trova”, come ad es.:

- *conoscenze relative alle condizioni di possibilità dell’educazione nella società contemporanea* [1:12];
- *identificare l’attualità e gli sviluppi della pedagogia della preadolescenza* [1:18],

con riferimento a modelli e approcci pedagogici utili ad interpretare contesti/dinamiche, anche in relazione ai momenti di vita della persona, condizione per instaurare relazioni efficaci.

Il secondo riguarda la “riflessione teorica sull’azione e sulla relazione educativa”, come testimoniano le seguenti frasi:

- *l’educabilità della persona con disabilità, la cura educativa, la relazione educativa* [1:27];
- *identificare gli elementi costitutivi della relazione educativa, riconoscendone la specifica fenomenologia* [1:21].

Il terzo riguarda invece più la sfera pratica, ovvero la capacità di riflettere (in particolar modo nel tirocinio) sul contesto nel quale l’educatore si trova, ovvero su norme, leggi, ruolo ricoperto, aspetti utili ad improntare poi una relazione educativa adeguata:

- *indicare la denominazione e la natura giuridica dell’Ente, l’ambito di intervento, la tipologia delle figure professionali che vi operano, la struttura e l’organizzazione, il tipo di servizi/interventi educativi e formativi che propone* [13:5],

elemento, questo, molto importante al fine di poter interpretare relazioni e dinamiche fra persone.

b. Saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario

Questa competenza appare ben rappresentata nella Scheda SUA, con riferimento all'importanza di padroneggiare una "cassetta degli attrezzi" per stabilire relazioni educative positive:

- *capacità di interazione e cooperazione nei gruppi di lavoro* [15:19];
- *capacità di comunicare in modo efficace, costruttivo e flessibile nella relazione educativa* [15:22];
- *capacità di coinvolgimento e distanziamento nella relazione educativa* [15:23].

Essa, però, emerge dall'analisi condotta come quella meno rappresentata nei syllabi, maggiormente nella sezione dedicata alle conoscenze e abilità da acquisire, e spesso in maniera non del tutto esplicita, anche nei documenti di tirocinio. Vi sono comunque alcuni insegnamenti volti proprio alla costruzione di *capacità applicate di intervento comunicativo-relazionale*, da cui si evincono le seguenti citazioni:

- *applicare alcuni metodi, tecniche e strumenti dell'osservazione sistematica per l'analisi del comportamento comunicativo e della relazione interpersonale in situazioni di insegnamento-apprendimento* [1:7];
- *capacità di interagire discorsivamente e di replicare in situazioni di dibattito soprattutto polemico* [1:42].

Tali insegnamenti, benché non numerosi, si pongono proprio come obiettivo lo sviluppo di capacità metodologiche e la proposta di alcuni strumenti che gli studenti e le studentesse possano utilizzare per creare relazioni significative che come educatori si troveranno a sviluppare e gestire. Sebbene non risulti molto approfondita l'importanza per l'educatore di questa competenza, nei documenti di tirocinio, uno degli aspetti su cui si richiede a studenti e studentesse di autovalutarsi riguarda comunque la sfera di relazione con utenti e colleghi/e:

- *so relazionarmi in modo adeguato con gli utenti* [9:8];
- *mi relaziono in maniera corretta con il personale dell'Ente* [9:7].

Ciò evidenzia l'importanza del fatto che gli studenti e le studentesse attivino strategie relazionali efficaci e pertinenti nella pratica professionale del tirocinio.

c. Saper avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione

Rispetto alla Scheda SUA, tale competenza si rinviene nelle capacità di progettazione e implementazione di azioni educative trasformative, nonché di intervenire sui processi educativi e di apprendimento in modo pertinente, come dimostrato, ad es., dalla seguente citazione:

- *particolare attenzione è data alla contestualizzazione dei fenomeni educativi, privilegiando la riflessione sulla diversità e specificità dei processi, dei protagonisti e della domanda formativa, anche in senso progettuale ed operativo [15:3].*

Trattandosi di una competenza piuttosto ampia e di carattere trasversale, nei *syllabi* è possibile individuare due aspetti che emergono, rinvenuti frequentemente nella sezione dedicata ai criteri di valutazione adottati dal/dalla docente.

Un primo aspetto concerne la capacità di “argomentare e applicare i giusti strumenti/metodi nella comunicazione della propria azione”, che denota un’abilità di sintesi e di valutazione tipiche di una comprovata autonomia di giudizio, come indicato ad es. nei criteri di valutazione e nelle metodologie didattiche di seguito riportati, in cui si evince lo sforzo dei/delle docenti di promuovere un approccio riflessivo e una capacità di elaborazione e discussione, anche con i pari:

- *pertinenza nell'applicazione di metodologie, tecniche, strumenti [3:9];*
- *discussione sugli argomenti del Corso;*
- *costruzione di strumenti di valutazione;*
- *valutazione fra pari per il miglioramento dei prodotti elaborati;*
- *compilazione di questionari riflessivi [5:3].*

Oltre agli aspetti evidenziati nei criteri di valutazione, i/le docenti valorizzano tale competenza nei *syllabi* anche promuovendo capacità, negli studenti e nelle studentesse, di “leggere la realtà locale/comunitaria” al fine di poter portare cambiamento rilevante e pedagogicamente fondato:

- *il Corso si propone di offrire alcune chiavi interpretative per leggere il territorio odierno e comprenderne le dinamiche sociali, utili a contestualizzare*

la propria azione professionale. Osservare e interpretare il territorio, la sua evoluzione, i suoi bisogni e i suoi problemi è, infatti, essenziale per pensare lo sviluppo sociale, promuovere il benessere e per intervenire sulle criticità che si manifestano nelle comunità locali [4:7].

d. Saper comunicare il senso del proprio agire. Saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta

Questa competenza è quella rinvenuta nell'analisi con più alta frequenza. Anzitutto, nella Scheda SUA è ben rappresentata, con riferimento a capacità comunicative ed espositive con altri educatori, con persone destinatarie dei servizi educativi, di dialogo a tutto tondo:

- *capacità di relazionare su un progetto ed esporre i risultati di un intervento educativo/formativo [15:20];*
- *capacità di identificare possibili e potenziali connessioni tra i vari aspetti di un argomento, di un problema, di un evento educativo [15:15].*

Nei *syllabi* e nei documenti di tirocinio, tale competenza si può dividere in tre macro-categorie: la prevalente è quella legata alla capacità *espositiva* di studenti e studentesse (uso di termini corretti, lessico appropriato, collegamenti fra argomenti ecc.), emersa in particolar modo nelle conoscenze e abilità da acquisire e nei criteri di valutazione definiti dai/dalle docenti, come ad es.:

- *conoscere il lessico specifico e le categorie fondamentali di ambito pedagogico (educazione, istruzione, formazione), cogliendone specificità e relazioni [1:20];*
- *organizzare un'esposizione personale sui contenuti storici e storico-comparativi presentati [1:34].*

Risulta, infatti, molto importante che laureati e laureate siano in grado di utilizzare un lessico educativo appropriato, adattando il proprio linguaggio al *target* dell'utenza, accompagnando pertanto le persone alla comprensione delle azioni da compiere e negoziando con colleghi e professionisti i percorsi migliori da adottare. A tal fine, molti/e docenti utilizzano strategie di apprendimento e metodi valutativi autentici quali presentazioni individuali e/o di gruppo, progetti, relazioni, simulazioni, in cui studenti e studentesse possano sperimentare concretamente l'uso di un linguaggio appropriato, l'esposizione personale critica e rielaborata di contenuti, la scelta di registri comunicativi e relazionali adeguati al contesto.

Presente, anche se in misura minore, la “conoscenza di nozioni e/o strumenti utili all’interpretazione del contesto” al fine di orientare la propria azione:

- *la capacità di utilizzare strumenti adeguati per intercettare e descrivere processi e fenomeni culturali che attraversano le nostre società* [1:33].

Affinché vi siano una riflessione e una giustificazione del proprio agire appare, infatti, necessario che il/la laureato/a padroneggi delle cornici teoriche a supporto della capacità interpretativa e comunicativa delle proprie scelte. La capacità di “riflettere e motivare il proprio agire” (competenza trasversale del pensiero critico, riflessivo e autovalutativo) rappresenta, infatti, l’altro aspetto fondamentale di questa competenza. Nei documenti di tirocinio questa *skill* è emersa più chiaramente rispetto ai *syllabi*, anche se spesso la capacità di riflessione critica è stata promossa nelle attività di apprendimento ed è stata vista come aspetto positivo nella valutazione dello studente in sede di esame. Alcuni/e docenti, infatti, dichiarano nei *syllabi* di utilizzare metodologie, quali esercitazioni e analisi di caso, che stimolino lo sviluppo di processi riflessivi e comunicativi.

- *Le discussioni tenderanno a suscitare, unitamente all’analisi dei documenti, le capacità di lettura critica, le capacità espositive e le abilità necessarie ad uno studio personale e a comprendere la comparazione soprattutto in ambito storico* [5:12];
- *il diario di bordo è uno strumento importante che ti accompagna nel tuo tirocinio e ti aiuta a riflettere sul contesto, sulle situazioni che vivi durante la giornata/settimana, sugli aspetti salienti e sugli eventuali problemi che emergono, sui risultati della tua osservazione o indagine, sugli apprendimenti che via via acquisisci. Non è una semplice descrizione dei fatti, ma una riflessione critica, vale a dire che è un’opportunità per esercitare e sviluppare la tua capacità di riflettere su ciò che vedi e vivi nel tirocinio* [10:1].

e. Saper identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni

Nella Scheda SUA vi è un molteplice richiamo a questa capacità di apprendimento permanente, declinata come negli esempi riportati di seguito:

- *capacità di riconoscere il proprio bisogno formativo* [15:26];

- *capacità di ricercare le opportunità di aggiornamento, perfezionamento e miglioramento delle proprie conoscenze e competenze* [15:27];
- *capacità di adattamento ai diversi contesti educativi e di recupero di risorse interne nelle diverse situazioni problematiche* [15:28].

Questa competenza è stata poi rilevata per la quasi totalità nei documenti di tirocinio, in particolar modo la capacità di definizione di un piano di sviluppo personale. È, infatti, all'interno del tirocinio che lo studente o la studentessa deve fissare degli obiettivi, monitorandone il raggiungimento, dimostrando quindi una capacità di apprendimento *lifelong* rappresentativa del quinto Descrittore di Dublino:

- *Queste conoscenze consentiranno agli studenti di gestire nel corso della loro vita professionale gli aggiornamenti e gli approfondimenti necessari sia per l'insegnamento della psicologia dello sviluppo, che per l'attività di educatore* [1:31];
- *indicare le competenze legate alla figura professionale che forma il curriculum. Individuare e definire la COMPETENZA PRINCIPALE che si intende raggiungere attraverso il tirocinio. Specificare inoltre gli ambiti o le dimensioni delle competenze da sviluppare (aspetti emotivi, affettivi, sociali, emozionali, atteggiamenti)* [13:3].

Se studenti e studentesse acquisiscono, mediante il tirocinio e la riflessione su di esso, questa importante capacità di costruire un piano di sviluppo personale e professionale, saranno poi in grado di potenziarla ulteriormente nella pratica professionale di educatore/educatrice, in base alle esigenze che si presenteranno nei diversi contesti.

Prospettive conclusive

Il presente articolo ha trattato del ruolo centrale della competenza relazionale e comunicativa nella formazione accademica dell'educatore socio-pedagogico. Le teorie, i metodi, le tecniche e le dinamiche relative alla relazione e alla comunicazione, affrontate con insegnamenti specifici o proposte come competenze trasversali, costituiscono un punto imprescindibile dell'offerta formativa universitaria dei Corsi L-19 di Scienze dell'educazione e della formazione.

Partecipando al Progetto ANVUR TECO-D/Pedagogia, il Corso di Laurea L-19 dell'Università di Padova si è misurato proprio con i contenuti *core* relativi all'OFF 4 *Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi*

contesti educativi e formativi. Tali conoscenze e competenze costituiscono quell'“universale pedagogico” che permette all'educatore di creare, gestire, sostenere la relazione educativa, attraverso il dialogo, l'ascolto, la comunicazione autentica con l'altro. Appare di centrale importanza che la formazione universitaria valorizzi la dimensione relazionale e comunicativa, quale categoria strutturale della professionalità dell'educatore, restituendone la complessità e la multidimensionalità con una centratura su modelli e strumenti, valori e contesti.

Il lavoro di analisi del contenuto svolto nella Scheda SUA, nei *syllabi* del curriculum in Scienze dell'educazione della L-19 dell'Ateneo patavino e nei documenti di tirocinio è stato un'occasione preziosa per posare uno sguardo oggettivo, supportato da evidenze, sulla formazione della figura professionale dell'educatore e sulla competenza comunicativa identificata nel Progetto TECO-D/Pedagogia. Tale dimensione è apparsa, in generale, ben promossa e valorizzata. Il Collegio dei docenti del Corso di Laurea pone come centrale lo sviluppo di capacità di tipo relazionale, in particolar modo l'essere in grado da parte degli studenti e delle studentesse di comunicare il senso del proprio agire e giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie adottate, che appare un punto di forza rilevante della proposta didattica della L-19.

A partire da questa ricerca, è possibile altresì identificare possibili aspetti di ulteriore valorizzazione di tale competenza, in prospettiva di una revisione del curriculum che forma gli educatori socio-pedagogici. Anzitutto, appare importante attivare strategie di potenziamento della competenza di intervento nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario, poiché ciò risulta essere meno presente nel percorso formativo. Questo è possibile in due direzioni: da un lato, appare necessario allineare la connessione tra la scheda SUA, in cui tale competenza appare valorizzata, e la sua declinazione negli insegnamenti, potenziando la coerenza tra la scheda stessa e i *syllabi*. Dall'altro lato, sarebbe opportuno inserire insegnamenti che permettano ai futuri laureati e alle future laureate di aumentare le occasioni di misurarsi operativamente con strumenti e strategie per sviluppare la capacità di applicare conoscenze e comprensione relative alla capacità di costruire relazioni autentiche e significative in qualità di educatori e educatrici. Ciò sarebbe possibile sia introducendo nuove attività didattiche sia potenziando le esistenti con proposte metodologiche che permettano agli studenti di sperimentarsi nella gestione di attività comunicative e relazioni educative simulate.

Da ultimo, un'altra traiettoria di potenziamento di una competenza così importante potrebbe essere quella di valorizzarla ulteriormente nei documenti di tirocinio, introducendo nuovi spunti riflessivi per i/le tirocinanti su come si relazionino in forma orale e scritta con persone utenti dei servizi educativi che li ospitano, con colleghi e supervisori, con *stakeholders* in generale. Ciò potrebbe costituire anche uno dei criteri di valutazione del percorso dello studente o della studentessa da parte del/della tutor aziendale e del/della tutor docente, così da sensibilizzare ulteriormente tutti gli attori interessati nei confronti di una competenza così fondante della professionalità dell'educatore.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi, 1977.
- Biasin C. (2008): *La figura "ideale" dell'educatore: risultati di una ricerca*. In C. Biasin (a cura di): *La responsabilità sociale dell'università per le professioni*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 177-199.
- Cornacchia M., Madriz E. (2017): *La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile*. *Me.Tis. Mondi educativi*, a. VII, n. 1 (<http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/945-2017-06-26-13-48-11.html>; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Cornacchia M. (2020): Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche Pedagogiche*, a. LIV, n. 214, pp. 69-84.
- Del Gobbo G. (2018): Potenzialità del corso "Educatore professionale socio-pedagogico" per il miglioramento della QA dei Corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 126-141.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Fabbri L., Torlone F. (2018): La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e *learning outcomes*. Prove di condivisione. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 1-6.
- Federighi P. (2018): I contenuti *core* dell'offerta formativa dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36.
- Iori V. (a cura di) (2018): *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Lombardi M.G. (2017): Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali. *Pedagogia Oggi*, a. XV, n. 2, pp. 409-415.

- Mariani V. (a cura di) (2005): *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*. Tirrenia (PI): Edizioni del Cerro.
- Milani L. (2000): *Competenza pedagogica e progettualità educative*. Brescia: La Scuola.
- Moon J. (2002): *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page.
- Oggionni F. (2014): *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Rogers C.R. (1980): *Un modo di essere*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1983.
- Semeraro R. (2011): L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, a. IV, n. 7, pp. 97-106.
- Serbati A. (2019): *Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes*. In A. Di Pace, V. Tamborra (a cura di): *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. Milano: FrancoAngeli, pp. 38-57.
- Stramaglia M., Deluigi R., Fedeli L. (2018): La relazione didattica "in contesto" come paradigma educativo fondamentale. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 81-93.
- Torlone F. (2018): Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti *core* del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 37-70.
- Tramma S. (2003): *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2017): Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socio-educativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, a. XV, n. 2, pp. 107-120.

Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro¹

Loredana Perla², Laura Sara Agrati³, Ilenia Amati⁴

Abstract

Esiste un vuoto teorico nello studio della *mediazione* e dei *mediatori* che formano l'educatore alle competenze di governo delle dinamiche relazionali e situazionali educative e formative: eppure, si tratta di *learning outcomes* radicati in costrutti teorici fondativi della teoresi pedagogica e in *core contents* fondamentali dell'ordinamento della L-19. Alla luce di queste premesse, il contributo è diviso in due parti. Nella prima, le Autrici ricostruiscono le ragioni della penuria di ricerche empiriche di matrice didattica aventi a oggetto la trasposizione dei saperi della relazione e comunicazione educativa. Nella seconda parte vengono discussi diversi aspetti inerenti alla prassi della trasposizione didattica "interna" nell'ambito universitario della formazione dell'educatore socio-pedagogico in relazione all'oggetto culturale scelto e alla luce di una ricerca-formazione collaborativa realizzata nell'a.a. 2019-2020 presso il Dipartimento di Scienze della formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università di Bari Aldo Moro. La ricerca, di cui vengono presentati impianto metodologico e risultati, è stata svolta con gli studenti e le studentesse del secondo anno del Corso L-19 e ha permesso di formalizzare alcune pratiche di mediazione didattica inerenti all'area professionale relativa all'infanzia 0-6. L'articolo intende fornire un contributo al dibattito scientifico in atto sulla costruzione di standard e profili di competenze discendenti dalla L. 205/2017.

¹ L'articolo è frutto di un progetto condiviso. Nella redazione materiale dei paragrafi sono state condivise le seguenti attribuzioni: Loredana Perla, par. 1; Laura Sara Agrati, par. 2, 3; Ilenia Amati, sottopar. 2.1. (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura delle Autrici*, N.d.R.).

² Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

³ Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale dell'Università Telematica Giustino Fortunato di Benevento.

⁴ Assegnista di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Parole chiave: formazione universitaria iniziale, mediazione educativa, ricerca collaborativa, laboratorio, *core competences*.

Abstract

There is a theoretical vacuum within the study of mediation and mediators that develop the educator's manage skills regards educational and training relations and situational dynamics. However, these are learning outcomes rooted in the theoretical constructs founding pedagogical theory and in the core contents of the L-19 Course. The contribution is therefore divided into two parts. In the first part, the Authors reconstruct the reasons for the shortage of empirical research of didactic matrix concerning the transposition of the knowledge of the relationship and educational communication. The second part discusses various aspects of the practice of teaching transposition within the university training of the socio-pedagogical educator refers to a chosen cultural object and in light of a collaborative research-training carried out in 2019-2020 at the Department of Education Science, Psychology, and Communication of the University Aldo Moro of Bari. The research, here shown in its methodological structure and outcomes, has been carried out with the second year students of L-19 Course, and it allowed to formalize some didactic mediation practices concerning Early Childhood 0-6 professional area. The paper intends to provide a contribution to the ongoing scientific debate on the construction of standards and profiles of competences referred the Law n. 205/2017.

Keywords: initial university training, collaborative research, didactic mediation, laboratory activities, core competences.

1. Un "vuoto" teorico di trasposizione didattica (da colmare)

La relazione è il *mediatore elettivo* dell'agire educativo (Perla-Riva, 2016): lo spazio in cui l'esperienza educativa e/o rieducativa prende forma e in cui è possibile disegnare nuove traiettorie del divenire persona, della trasformazione dal disagio all'agio. Lo sfondo teoretico di tale mediatore intercetta una categoria portante del Novecento – quella di relazione interpersonale – esplorata a fondo dalle discipline filosofiche, sociologiche, psicologiche, pedagogiche. In innumerevoli, preziosi lavori (Buber, 1954, trad. it. 1991; Lévinas, 1972, trad. it. 1985; Stein, 1917, trad. it. 1985; Ricoeur, 1990, trad. it. 1996; Freud, 1936, trad. it. 1967; Bertolini, 1988), tali discipline, dall'angolo visuale delle singolari prospettive di riferimento, hanno diversamente illuminato il tratto umano di "struttura originaria" indisgiungibile dall'altro che è la relazione interpersonale, incarnato in quel movimento Io-Tu che è proprio degli esseri umani: al punto da indurre Bruner a ribattezzare l'*Homo sapiens* come *Homo docens*, unica specie vivente capace di «intersoggettività insegnante» (trad. it. in Masoni, Vezzani, a cura di, 2004, pp. 11-23, *passim*).

La relazione interpersonale è, dunque, un «archetipo della riflessione contemporanea» (Boffo, 2011, p. 1). Ma è anche un «oggetto culturale» (Damiano, 1999, *passim*) fondamentale del dominio professionale educativo e formativo. Si tratta di un costrutto che si declina nella fragilità e nella vulnerabilità:

siamo fragili perché non abbiamo l'essere da noi stessi, perché dobbiamo dare forma al nostro essere ma senza garanzia di risultato; ogni nostro progetto esistenziale, ogni nostra azione di cura (di sé, dell'altro, o del mondo) non ha nulla di certo nei suoi esiti. Siamo vulnerabili perché viviamo in uno spazio esperienziale condiviso con altri, co-costruito, nel quale ognuno è soggetto all'azione di altri: e l'altro può avere cura di noi, ma può anche minacciare il nostro spazio di vita. Ognuno di noi è affidato ad altri e a essi esposto, esposto alla "minacciosità o non minacciosità" del mondo (Heidegger, 1975, trad. it. 1999, p. 314, cit. da Mortari, 2017, pp. 96-97).

Se ne evince che l'autonomia umana non è mai compiuta perché sempre, nella vita, la persona fa esperienza della "dipendenza", e questa esperienza testimonia della sua ontologia relazionale e del bisogno di cura di cui ciascuno è portatore. Peraltro la connotazione relazionistica dell'esperienza umana ha finito nel tempo col condannare come «scientificamente inaccettabili tutte le interpretazioni soggettivistiche od oggettivistiche dell'evento educativo» (Bertolini, 1988, p. 92)⁵, decretando uno spazio teorico peculiare: quello delle *prospettive dinamiche della relazione educativa*, proprio della riflessione pedagogico-didattica, in cui educatore ed educando sono "studiati" nel loro mettersi in dialogo fra loro e coi contesti, facendosi parte di un progetto di *ben-essere* comune (e perciò orientato verso la QoL⁶), mai del

⁵ La fondazione relazionistica dell'esperienza educativa proposta da Bertolini inerte anche l'agire educativo sgomberando il campo dalle opacità interpretative circa ciò che va considerata esperienza fra le due soggettività dell'educatore e dell'educando: «unilaterali e spurie dunque sarebbero tanto quelle prassi (e quelle corrispondenti teorizzazioni) che intendono il rapporto educativo come risolvendosi nel soggetto (in una difesa/affermazione dei diritti, della libertà, della spontaneità, e quant'altro di analogo, dell'educando); quanto quelle prassi (e quelle corrispondenti teorizzazioni) che al contrario intendono il rapporto educativo come risolvendosi nell'oggetto (in una difesa/affermazione dei diritti, delle necessità, delle "verità" dell'educatore inteso come l'autentico rappresentante della società»; Bertolini, 1988, p. 92).

⁶ «La percezione dell'individuo della propria posizione nella vita nel contesto dei sistemi culturali e dei valori di riferimento nei quali è inserito e in relazione ai propri obiettivi, aspettative, standard e interessi» (WHOQOL, 1995, p. 1405).

tutto pre-definito e mai lasciato al caso (Deluigi, 2016, cfr. in particolare p. 134).

Una relazione che voglia farsi educativa chiede, dunque, in ragione della sua complessità e rilevanza culturale, un'attenzione peculiare nel momento in cui la si renda oggetto di trasposizione didattica in contesto universitario: le pratiche di formazione dell'educatore, nel rispetto del *core* problematico del costruito, dovrebbero recepire il circuito virtuoso tra modelli teorici esplicativi della relazione educativa e azioni mirate ai contesti differenziati dell'agire educativo. Ogni contesto dell'agire educativo, infatti, richiede *creatività* nell'ideazione delle strategie relazionali più efficaci e una precisa competenza relazionale, che va promossa e formata a partire dagli anni di frequenza universitari. Peraltro ogni strategia relazionale dovrebbe rispondere alle logiche della *progettazione educativa*, il che chiede al futuro educatore flessibilità di pensiero e una vigilanza costante sul rischio, sempre possibile, della standardizzazione del suo intervento (cosa che inficerebbe la sua strategia relazionale).

Se, dunque, non possono esistere, “manuali della relazione educativa”, certamente esistono strategie peculiarmente pedagogiche – diciamo “creativamente pedagogiche” – di governo delle dinamiche educative che possono essere sperimentate sul campo, in relazione ai diversi soggetti e contesti, e che possono diventare oggetti fondamentali di ricerca empirica educativa, oltre che cardini di modelli di induzione universitaria degli educatori socio-pedagogici. Sottoposta quotidianamente a una pluralità di sollecitazioni e di fattori dipendenti dai soggetti e dai contesti del lavoro educativo, la gestione della relazione educativa richiede una formazione di alta qualità che discenda dal profilo dell'educatore professionale socio-pedagogico congedato dalla L. 205/2017 e dagli “obiettivi formativi qualificanti” della classe L-19 di Scienze dell'educazione e della formazione che prevedono, in relazione al tema qui considerato, il seguente “approdo” formativo: «abilità e competenze [...] comunicativo-relazionali [...] anche mediante tecnologie multimediali e sistemi di formazione a distanza» (L. 205/2017; cfr. anche <https://www.uniba.it/corsi/scienze-educazione-formazione/presentazione-del-corso>; data di ultima consultazione: 9.11.20).

Tali abilità e competenze perimetrano in modo professionalmente e socialmente riconoscibile l'agire di un educatore. Un bravo educatore si riconosce, anzitutto, per la qualità della competenza relazionale espressa. Si riconosce anche per la sua padronanza della didattica dell'implicito (Perla, 2010) e della clinicità (Laneve, 2017): perché in educazione un'azione solo mentalistica e cognitivistica è destinata quasi certamente al fallimento. Infine si riconosce per la qualità delle triangolazioni che è in grado di attivare

fra attori e soggetti istituzionali. In questo caso la competenza relazionale funziona come una “cerniera professionale” tra il mondo delle istituzioni formali (si pensi alla scuola e al ruolo che l’educatore può assolvere nella gestione delle dinamiche relazionali, funzionali e non, fra famiglie e insegnanti) e l’universo delle istituzioni non formali e informali (si pensi alla domiciliazione e territorializzazione delle funzioni educative laddove la specializzazione relazionale-comunicativa dell’educatore risulta forse più idonea, sul piano della qualità dinamica, di quella sanitaria).

Come si vede, non si tratta, dunque, di far maturare alle studentesse e agli studenti una competenza di generico ascolto empatico, ma di promuovere sofisticate abilità di analisi e di governo della asimmetria/simmetria della relazione educativa in tutti i contesti ove l’agire di un educatore venga richiesto. Tali abilità e competenze sono cariche di non poca affettività e perciò aperte all’intuire (*intus-ire*, ovvero al “penetrare” senza mediazione) e al comprendere (che abbraccia la dinamica relazionale in un movimento di andirivieni fra Io-Tu che de-costruisce e ricostruisce continuamente, in direzione evolutiva il progetto educativo; Bertolini, Caronia, 1993). Esse si declinano nel rapporto individuale e col gruppo e nei diversi contesti dell’agire educativo. Sono questi ultimi che orientano l’individuazione delle “famiglie” delle competenze relazionali e comunicative correlate. Nel disegno di percorsi didattici in L-19 mirati allo sviluppo di tali famiglie di competenze, è utile mappare i confini fra le aree professionali di incidenza del lavoro educativo e individuare le famiglie di competenze relazionali e comunicative ad esse connesse, come nella tabella che segue. In tal modo diventa più facile, nella progettazione didattica “micro” degli insegnamenti pedagogici di L-19 identificare prassi, strategie e metodi ai quali formare i futuri educatori.

I saperi pedagogici possono contribuire assai significativamente alla formalizzazione di modelli di induzione formativa *bottom-up*, delineati cioè, a partire dall’analisi di pratiche educative concrete (Fabbri, 1994; Perla, 2010). E l’apprendimento «*alla, dalla e sulla pratica*» (Perla, 2016, p. 32) della relazione educativa andrebbe costruito in L-19 con un sapiente ripensamento della mediazione didattica mirata allo sviluppo delle competenze relazionali e comunicative.

Tuttavia, a fronte della rilevanza del tema, duole constatare una certa penuria di studi pedagogici specifici sulla trasposizione didattica dei saperi relazionali-comunicativi per la formazione dell’educatore. Prassi di matrice sanitaria e psicologica finiscono talvolta con l’esautorare il “*proprium* pedagogico” in questo ambito fondamentale imponendo una tendenza formativa clinicizzante, poco adatta al profilo di un futuro edu-

Tab. 1 – Rapporto aree professionali/famiglie di competenze relazionali

AREE PROFESSIONALI CUI CORRELARE ABILITÀ E COMPETENZE RELAZIONALI	
Servizi educativi del territorio	- <i>Competenza relazionale “preventiva”</i> mirata a promuovere aggregazione/animazione nei territori con particolare attenzione alla dimensione dell’integrazione scuola-territorio; alla mediazione culturale e interculturale, alla costruzione di occasioni culturali trasformative del territorio, alla costruzione di reti istituzionali fra luoghi formali-non formali-informali.
Educazione degli adulti	- <i>Competenza relazionale “preventiva” e di “cura educativa”</i> mirata su un’area di intervento considerata unica in ragione del venire progressivamente meno di confini certificabili e indicatori di passaggio tra l’età adulta e l’età senile. Le competenze relazionali-comunicative da sviluppare nell’educatore riguardano soprattutto il supporto da offrire in passaggi chiave delle diverse età della vita: supporto alla genitorialità; supporto al <i>digital divide</i> ; supporto alla cura in età avanzata; supporto alla comunicazione scuola-famiglia ecc.
Disagio, marginalità, devianza	- <i>Competenza relazionale “preventiva” e di “cura educativa”</i> mirata ad azioni di intervento supportivo in tutti i contesti <i>borderline</i> nei quali il malessere si esprime in forme variegate di disagio comprese in soglie di accettabilità sociale che non evolvono in sintomatologie psicologico-psichiatriche tali da richiedere intervento terapeutico (centri di salute mentale, case circondariali, case famiglia, case per senza fissa dimora); legate a deprivazioni materiali, affettive, a disadattamento, a rischio di devianza, alle dinamiche bullistiche e cyberbullistiche.
Infanzia 0-6	- <i>Competenza relazionale “preventiva”</i> da declinarsi in contesti storicamente strutturati (asili-nido, sezioni primavera, scuole dell’infanzia in tandem con insegnanti) nei quali il governo della gestione relazionale si gioca nella dinamica fra educatori-genitori-insegnanti entro spazi connotati da tradizioni di lavoro educativo-didattico ben riconosciuti.

catore. Non si spiegherebbe diversamente la “sudditanza” professionale, ancora spiccata, dell’educatore al professionismo di matrice clinica che è facile osservare nell’analisi di pratiche in contesti educativi. Questa

penuria di studi (e di prassi) pedagogiche purtroppo non giova al consolidamento del profilo identitario del futuro educatore che dovrebbe invece apprendere, sin dal triennio universitario, a presidiare e qualificare in senso propriamente educativo e formativo il proprio ruolo e le proprie competenze relazionali.

In questa direzione si è mossa la ricerca-formazione con le studentesse e gli studenti di L-19 presentata in questa sede: per offrire un contributo, attraverso lo studio dei processi traspositivi del costrutto della relazione educativa e dei mediatori ad essa correlati, alla formalizzazione di dispositivi di accompagnamento allo sviluppo di competenze di governo delle dinamiche relazionali e situazionali in direzione educativa e formativa. Nel rispetto del principio che l'attività educativa è basata su fondamenti scientifici e che questi fondamenti devono trasformarsi in competenze agite e da agire (ovvero, in *learning outcomes*): competenze specifiche senza le quali il profilo dell'educatore professionale socio-pedagogico risulterà sempre "sfumato".

2. *Verso i learning outcomes dell'abilità relazionale: una ricerca sulla trasposizione didattica interna dei core contents di L-19 di Uniba*

È di fondamentale importanza conoscere significati e confini delle competenze relazionali dell'educatore professionale socio-pedagogico perché tale chiarezza aiuta i portatori d'interesse (destinatari dei servizi) a orientarsi nella richiesta di sostegno (Crisafulli, 2018) e, soprattutto, concorre a definire la funzione stessa del "profilo professionale" dell'educatore socio-pedagogico. Altrettanto importante è suscitare quelle competenze sin dal tempo della formazione iniziale, ovvero nel percorso triennale della L-19 (Federighi, 2018), il che può esser fatto attivando peculiari processi di trasposizione didattica degli "oggetti culturali" da insegnare entro gli spazi curricolari previsti dall'ordinamento, compresi i laboratori annessi alle discipline e il tirocinio. Com'è noto, la trasposizione didattica è il lavoro che di un oggetto del sapere da insegnare fa un "oggetto di insegnamento" (Chevallard, 1985; Arsac *et al.*, 1989, 1994; Astolfi, 1997; Astolfi *et al.*, 1997).

Anche l'abilità relazionale (che costituisce un obiettivo formativo preciso del CdL-19, richiamato dalla SUA-CdS L-19, come già evidenziato nel paragrafo 1), richiede l'attivazione di un processo traspositivo in due stadi: uno esterno (TDE) e uno interno (TDI). Con la TDE l'obiettivo formativo viene declinato nel suo carattere disciplinare e trasversale secondo

i cinque Descrittori di Dublino⁷ (è il lavoro attualmente in atto da parte della rete universitaria coinvolta in TECO/D L-19, coordinata dal prof. Federighi, 2018⁸). Con la TDE gli oggetti culturali dei saperi della relazione educativa entrano nel palinsesto formativo sotto forma di *core contents*, ovvero di modelli esplicativi (concetti e metodi) codificati in una letteratura scientifica di riferimento e del tutto “indipendenti” dalle dinamiche del soggetto conoscente, ovvero dallo studente. Quest’ultimo li trasforma in *conoscenze interiorizzate* solo grazie al lavoro traspositivo interno (TDI) che si fa in aula e che fa il docente (da solo o in collaborazione con lo stesso studente) il quale, avvalendosi di mediatori specifici (e quello laboratoriale è fra i più efficaci: cfr. Perla, 2010; Agrati, 2008, 2015; Perla, Agrati, 2020), crea le condizioni di una partecipazione attiva del soggetto che apprende.

Lo studente, dunque, grazie alla TDI, ri-elabora il sapere – i *core contents* – ri-costruendolo in forma di conoscenza significativa. E solo attraverso tale ri-costruzione arriva a comprendere in profondità il sapere insegnato: riorganizzando i *patterns* cognitivi per “conformarli” alle nuove conoscenze apprese. In questo processo una delle maggiori preoccupazioni del docente consiste nello studiare vincoli, ostacoli, condizioni da adottare affinché il sapere insegnato possa effettivamente tradursi in sapere appreso. Un modello traspositivo *student-centered* (Perla, 2020) risulta, a parere di chi scrive e alla luce della ricerca svolta, assai utile per

⁷ I titoli finali di primo ciclo (laurea triennale) possono essere rilasciati a studenti che maturano conoscenze, abilità e competenze di natura disciplinare e trasversale secondo i seguenti descrittori: D1 – abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post-secondario e siano a un livello che, caratterizzato dall’uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d’avanguardia nel proprio campo di studi; D2 – siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi; D3 – abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi; D4 – sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti; D5 – abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia (cfr. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, 2005).

⁸ Il Progetto è centrato sull’elaborazione dei contenuti *core* del Corso di Laurea (CdL) di Scienze dell’educazione e della formazione appartenente alla Classe L-19. La ricerca ha come obiettivo la costruzione di un “quadro di riferimento” dei contenuti *core* comuni alla formazione dei professionisti dell’educazione e della formazione in uscita dai CdL-L-19 attraverso la somministrazione di test e valutazione dei *learning outcomes*).

favorire il passaggio dal sapere alla conoscenza e anzi: dalla prospettiva che gli è propria, lo studente può anche offrire elementi rilevanti per capire i modi più efficaci di un accompagnamento didattico appropriato in questa transizione (Czerniawski, Kidd, 2011; Fielding, 2012; Gemma, 2013, Grion, Cook-Sather, 2013).

In una prospettiva *student-centered* e di recupero del “punto di vista dello studente” si è mosso il progetto di ricerca-formazione collaborativa CoREdu (Competenze relazionali dell’educatore) che viene qui presentato. Esso è stato realizzato nell’ambito dell’insegnamento di Teoria della didattica e analisi delle pratiche educative dell’Università degli Studi di Bari nel corso dell’anno accademico 2019-2020 e ha coinvolto 250 studenti del secondo anno del Corso di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione. Gli obiettivi del Progetto sono stati due: costruire un dispositivo formativo di accompagnamento dello studente allo sviluppo delle padronanze relazionali “preventive” inerenti all’area professionale dell’infanzia 0-6 (v. Tab. 1) e far emergere il punto di vista dello studente sugli indicatori di qualità dell’abilità relazionale inerente all’area professionale 0-6.

Gli studenti sono stati pienamente coinvolti nella fase della trasposizione didattica interna⁹ (TDI) laddove – pariteticamente in tandem con noi docenti – hanno attivamente supportato la formalizzazione del dispositivo finale. A partire dal prossimo anno accademico il medesimo dispositivo entrerà a far parte della “cassetta degli attrezzi” del docente di L-19 come *exemplum* di mediatore attivo per formare le abilità relazionali educative e formative. Vediamo specificatamente.

2.1. Impianto metodologico, strumenti e risultati

Il progetto di ricerca-formazione ha perseguito due finalità:

- a) *finalità di formazione*: promuovere negli studenti della L-19 l’abilità relazionale “preventiva” inerente all’area professionale dell’infanzia

⁹Distinguiamo due fasi nella trasposizione didattica: esterna e interna. La prima ha luogo “fuori dall’aula” e gestisce la selezione dei contenuti di insegnamento. Chi se ne occupa? Gli universitari, i ministeriali, le associazioni disciplinari. Questo sapere da insegnare è anche contenuto nei manuali e in tutta l’editoria costruita su quei contenuti scelti a livello centrale. La seconda fase prende il nome di *trasposizione didattica interna* e consiste nella trasformazione del sapere da insegnare in sapere insegnato. Quest’ultimo è frutto di ciò che il docente sceglie di insegnare e, dunque, risulta da un atto di libertà propria del docente di interpretare i contenuti fissati nel programma (Chevallard, 1985).

Tab. 2 – Laboratori di formazione previsti dal Progetto

<i>Laboratorio 1</i> I saperi della relazione	<i>Laboratorio 2</i> Scrivere è... Vivere	<i>Laboratorio 3</i> Io e i bambini al nido... Le pratiche della relazione	<i>Laboratorio 4</i> La cassetta degli attrezzi della relazione educativa 0-3
Presentazione del modello esplicativo SEL inerente a conoscenze e abilità relazionali dell'area professionale dell'educatore socio- pedagogico.	<i>EDULabo:</i> laboratorio di scrittura autobiografica.	Le pratiche di governo delle dinamiche relazionali inerenti all'area professionale "infanzia 0-6".	La mediazione educativa al nido: le pratiche, gli artefatti, gli strumenti.

0-6 (v. Tab. 1). Per il conseguimento di questo obiettivo si è deciso di strutturare un percorso in quattro fasi utilizzando il mediatore laboratoriale;

- b) *finalità di ricerca*: esplorare le percezioni degli studenti circa le abilità e le competenze necessarie al governo delle dinamiche relazionali educative e formative inerenti al dominio dei saperi "infanzia 0-6" e co-costruire un dispositivo di accompagnamento alla formazione dell'abilità relazionale inerente all'area professionale dell'infanzia 0-6.

Il ciclo dei quattro laboratori ha permesso di indagare la percezione degli studenti, futuri educatori, rispetto alle dinamiche relazionali.

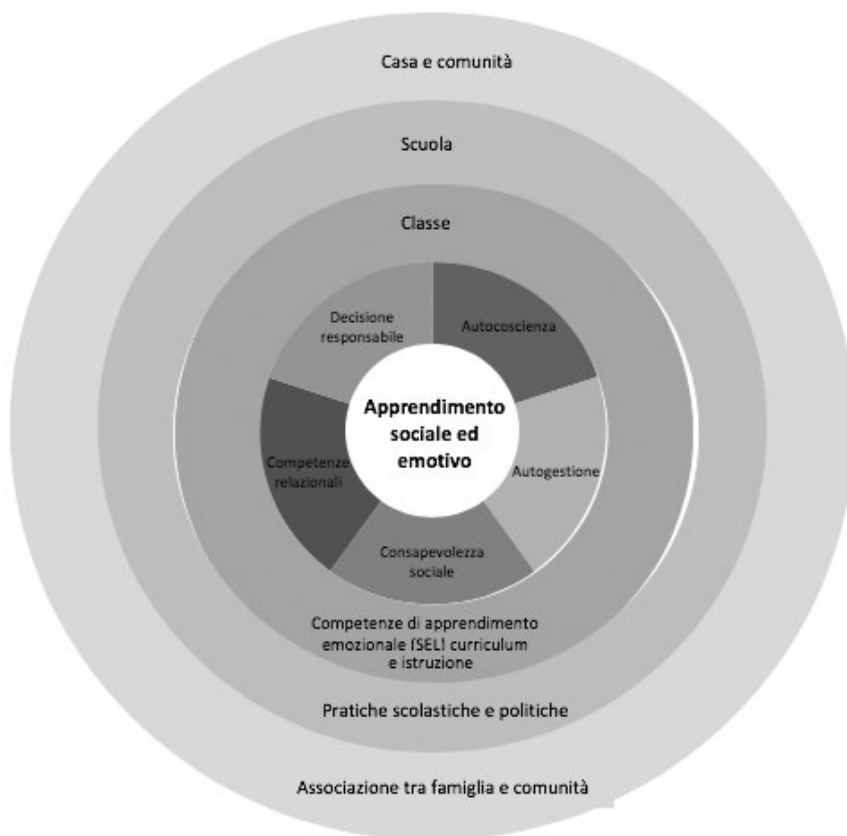
Nel primo laboratorio è stato presentato un esempio di modello esplicativo delle competenze socio-relazionali: il modello SEL (Social and Emotional Learning Competencies, *Wisconsin Department of Public Instruction*, Herman, Collins, 2018). Si tratta di un modello di sviluppo delle competenze di apprendimento sociale, emotivo e relazionale progettato per fornire agli educatori gli elementi di indirizzo utili alla progettazione di approcci educativi e ri-educativi. L'ipotesi che supporta il modello è che le abilità SEL vengano meglio apprese e si trasformino in competenze nel momento in cui tutti gli adulti che gravitano intorno al bambino lo adottano e modellano e rafforzano queste abilità quotidianamente.

Tab. 3 – Competenze di apprendimento sociale ed emozionale (*Social and Emotional Learning* – SEL)

AUTOCOSCIENZA	CONSAPEVOLEZZA SOCIALE
<p>La capacità di riconoscere accuratamente le proprie emozioni, pensieri e valori e come influenzano il comportamento. La capacità di valutare accuratamente i propri punti di forza e le proprie limitazioni, con un solido senso di fiducia, ottimismo e “mentalità di crescita”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • EMOZIONI IDENTIFICANTI • AUTOPRECEZIONE ACCURATA • RICONOSCENDO I PUNTI DI FORZA • FIDUCIA IN SE STESSI • AUTO-EFFICACIA 	<p>La capacità di prendere la prospettiva e di entrare in empatia con gli altri, compresi quelli di diversa estrazione e cultura. La capacità di comprendere le norme sociali ed etiche per il comportamento e di riconoscere risorse e sostegni familiari, scolastici e comunitari.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ASSUNZIONE DI PROSPETTIVA • EMPATIA • DIVERSITÀ APPREZZANTE • RISPETTO PER GLI ALTRI
DECISIONE RESPONSABILE	COMPETENZE RELAZIONALI
<p>La capacità di fare scelte costruttive sul comportamento personale e le interazioni sociali basate su standard etici, problemi di sicurezza e norme sociali. La valutazione realistica delle conseguenze di varie azioni e una considerazione del benessere di sé stessi e degli altri.</p> <ul style="list-style-type: none"> • PROBLEMI DI IDENTIFICAZIONE • ANALISI DI SITUAZIONI • RISOLVERE PROBLEMI • VALUTARE • RIFLESSIONE • RESPONSABILITÀ ETICA 	<p>La capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti con individui e gruppi diversi. La capacità di comunicare chiaramente, ascoltare bene, cooperare con gli altri, resistere a pressioni sociali inadeguate, negoziare i conflitti in modo costruttivo e cercare e offrire aiuto quando necessario.</p> <ul style="list-style-type: none"> • COMUNICAZIONE • IMPEGNO SOCIALE • COSTRUZIONE DI RELAZIONI • LAVORO DI SQUADRA

La scelta di presentare questo specifico modello è stata legata al fatto che si tratta di una proposta facilmente integrabile nei curricula dei Corsi universitari che preparano i futuri educatori e insegnanti e anche perché permette di agganciare attività di autoanalisi necessarie per creare il movimento di rispecchiamento fra la competenza esercitata e quella pedagogia dell'interiorità (Demetrio, 2000) che deve creare nello studente le condizioni per l'autovalutazione e l'autoanalisi del proprio mondo affettivo-sociale.

Tab. 4 – Modello Sel (Social and Emotional Learning)



Il secondo laboratorio ha richiesto la costruzione di un *setting* autobiografico. La valenza fortemente formativa di questo tipo di laboratorio risiede nella possibilità, per lo studente che vi si accosta, di rivivere le proprie esperienze e di interpretarle alla luce di un «nuovo statuto» (Cambi, 2002, *passim*), promuovendo una riflessione sul proprio mondo interiore e con sé stesso rispetto a un determinato oggetto culturale. Il modo più proficuo per imparare è innanzitutto *apprendere da sé stessi*.

Si è scelto di adottare il dispositivo *EDULabo*, laboratorio che usa l'approccio autobiografico *Self-Study Research* (SSR) (Bullough, Pinnegar, 2001; Elbaz-Luwisch, 2002; Samaras, Hicks, Berger, 2007; Perla, 2015). L'approccio autobiografico *Self-Study* è basato sul presupposto che l'educare sia un atto sostanzialmente "autobiografico" e che esista

un continuum fra azione, rappresentazione e riflessività. Mediante la narrazione il pensiero si fa auto osservativo e auto consapevole permettendo di prendere coscienza di quelli aspetti di sé che altrimenti si tenderebbe a non riconoscere (Anzaldi, Bella, Bolzoni, Castiglioni, 1999). Si è dunque scelto di utilizzare il dispositivo autobiografico per la capacità di sollecitare negli studenti:

- *l'autoreferenzialità*: la capacità di riflettere su sé stessi per interrogarsi, correggersi e valutarsi;
- *l'ascolto pedagogico*: attività disciplinata legata all'esercizio della propria funzione nella relazione educativa;
- *la distanza*: attraverso lo scarto creato dallo sguardo dell'altro su di sé;
- *l'implicazione*: personale, affettiva e intellettuale del soggetto, nell'oggetto culturale presentato.

Il laboratorio è stato diviso in tre parti. Nella prima è stato utilizzato il sollecitatore sonoro dell'ascolto di alcune canzoni, con le quali si è cominciato a riflettere prima sull'identità personale. La traccia assegnata è stata *Attraverso la canzone di Ligabue: siamo chi siamo. Descriviti*. Durante la seconda parte sono state presentate agli studenti 10 *card* contenenti alcuni personaggi delle favole con relativi descrittori di tratti professionali. La traccia autobiografica richiesta è stata *Io educatore "da favola"*. *Attraverso le immagini dei personaggi delle favole, immaginati educatore e descrivi i tratti professionali che ritrovi in te stesso*. In questa fase ci si è soffermati sull'identità professionale intesa come *ruolo* dell'educatore (immagine percepita dalla più vasta realtà sociale), a volte collegata anche con altri concetti come quelli di *riflessione* e/o *auto-valutazione*. Nella terza parte ci si è soffermati sul modo d'intendere l'identità professionale, ovvero *ciò che l'educatore ritiene importante* nel proprio essere professionale e personale, in base alla propria esperienza e al proprio *background*. La consegna di scrittura è stata *Il mio sogno di diventare educatore nasce...*

Nella narrazione condivisa si intrecciano quindi le conoscenze personali, quelle professionali e l'identità; la narrazione, definita "*to live by*", diventa momento di ricostruzione di sé, riflesso della costruzione di nuove storie professionali. Sinteticamente si può affermare che le persone costruiscono le narrazioni e a loro volta le narrazioni costruiscono le persone: le identità emergono da questi processi. L'identità professionale in questo caso è definita come *storia* attraverso la quale il futuro educatore assegna senso a sé e alle proprie pratiche. Gli studenti partecipanti al laboratorio sono stati 250 e le scritture prodotte 1070.

L'intero *corpus* testuale è stato poi analizzato tramite il *software* di analisi testuale Nvivo (Bazekey, Jackson 2013; Lewins, Silver 2007; Pacifico, Coppola 2010) e attraverso procedura *Qualitative Data Analysis* (QDA), che partendo dall'analisi della realtà fenomenica ha condotto all'emersione di una teoria locale (*Grounded Theory*; Charmaz, 2005; Creswell, 2005, 2007; Mortari, 2010; Perla, 2011; Strauss, Corbin, 1990; Tarozzi, 2016). La schermata seguente del *software* Nvivo (Fig. 1) illustra i "nodi" ricorrenti emersi dall'analisi applicando la funzione *codes*.

La Fig. 2 evidenzia come al nodo secondario *autocoscienza* siano stati attribuiti 4 micro-nodi: efficacia, emozioni, fiducia, percezione di



Fig. 1 – Schermata Nvivo della funzione *codes*

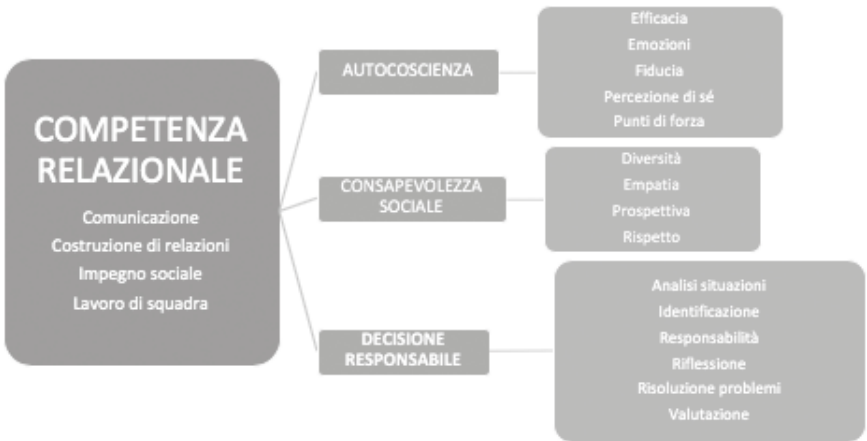


Fig. 2 – Nodo principale, nodi secondari e micro-nodi

sé, punti di forza. Questi micro-odi sono ricorrenti 287 volte. Al nodo secondario *consapevolezza sociale* sono stati attribuiti i seguenti micro-nodi: *diversità, empatia, prospettiva, rispetto*, ricorrenti 322 volte; infine, al terzo nodo secondario *decisione responsabile* sono stati attribuiti i seguenti micro-nodi: *analisi situazioni, identificazione, responsabilità, riflessione, risoluzione problemi, valutazione*, ricorrenti 269 volte. Al nodo principale, *competenza relazionale*, cui sono stati attribuiti i nodi *comunicazione, costruzione di relazioni, impegno sociale, lavoro di squadra*, afferiscono in totale 1070 scritture.

Nel dettaglio vedi Tab. 5.

Il processo di analisi QDA è stato scandito dai seguenti momenti:

- *open coding* – prima concettualizzazione dei dati testuali in unità di testo significative e individuazione delle etichette;

Tab. 5 – Etichettamento

Nodo principale:			
COMPETENZA RELAZIONALE			
<i>Comunicazione, Costruzione di relazioni, Impegno sociale, Lavoro di squadra</i>			
N. 182, 17%			
NODI SECONDARI	MICRO-NODI	N. SCRITTURE	%
Autocoscienza	- Efficacia	287	27%
	- Emozioni		
	- Fiducia		
	- Percezione di sé		
	- Punti di forza		
Consapevolezza sociale	- Diversità	322	31%
	- Empatia		
	- Prospettiva		
	- Rispetto		
Decisione responsabile	- Analisi situazioni:	269	25%
	- Identificazione		
	- Responsabilità		
	- Riflessione		
	- Risoluzione problemi		
	- Valutazione;		

- *axial coding* – individuazione di macro-categorie frequenti, emergenti dalle stringhe testuali;
- *selective coding* – gerarchizzazione analitica tra le macro-categorie individuate ed emersione delle *core category*.

Si riportano alcuni esempi dell'analisi qualitativa con codifica dei testi prodotti dalle sessioni laboratoriali nella tabella esemplificativa (Tab. 6).

Le categorie emerse dall'analisi sono state poi restituite agli studenti e tale restituzione ha consentito di attivare una riflessione condivisa sui contenuti del terzo laboratorio nel quale – utilizzando la metodologia del *Problem-based learning* (Lotti, 2018), a partire dalla lettura dei nodi e sottonodi dell'analisi testuale, gli studenti sono stati sollecitati a pensare a tutte le possibili pratiche di relazione coerenti con *i bisogni educativi e formativi dei bambini da 0 a 36 mesi*. Sono state individuate, analizzate e descritte le pratiche di *accoglienza*, *distacco* e *ricongiungimento* del bambino al nido individuando quali abilità relazionali vi sono implicate; in un secondo appuntamento, utilizzando albi illustrati, sono state analizzate le pratiche del saper comunicare attraverso il linguaggio emotivo e quelle di consulenza familiare con i genitori dei bambini in fascia d'età 0-6, nonché alcune strategie di gestione del “capriccio” dei bambini con costruzione di strumenti di mediazione (semaforo del capriccio, sedia camomilla).

Nell'ultimo laboratorio è stata allestita la “cassetta degli attrezzi”, con i materiali pensati e realizzati insieme agli studenti (Tab. 7).

La formalizzazione del prototipo formativo può essere schematizzata come in Fig. 3.

3. Prospettive di sviluppo aperte dallo studio

La domanda generale che ha guidato il percorso di ricerca-formazione svolto, ovvero quale sia il ruolo delle competenze relazionali nella costruzione del profilo di “qualifica di educatore professionale socio-pedagogico [attribuita] con Laurea L-19” e ai sensi del D.lgs. n. 65 del 13 aprile 2017 e come supportare gli studenti nello sviluppo di quelle specifiche competenze, ci ha molto agevolato nella messa a fuoco progressiva dell'oggetto specifico del nostro studio, ovvero la co-costruzione (con gli studenti) di un dispositivo di mediazione didattica utile a promuoverne l'apprendimento professionale. Con questa ricerca-formazione abbiamo provato a sperimentare in situazione, nel Laboratorio CoREdu (Competenze relazionali dell'educatore) la possibilità di cominciare a formaliz-

Tab. 6 – Esempio Analisi QDA

Unità di testo	Open coding	Axial coding	Selective coding
[...] Ho scoperto anche di saper comunicare molto bene con gli ospiti, scoprendo durante alcune lunghe chiacchierate i loro bellissimi cuori che piano piano si aprivano con me. Ovviamente come tutte le cose piacevoli, ho dovuto vedere anche parti più tristi o spiacevoli, dove ho provato ad agire, sempre con un aiuto, in base alla situazione con coraggio, positività e molta pazienza. [...] Ho una forte carica e un amore per le relazioni profonde. Ho imparato che il tempo gioca un ruolo fondamentale, così come la relazione che è alla base dei rapporti interpersonali ed è fondamentale per l'interazione. Ho anche imparato che molto importante è l'autostima perché essa è il fondamento su cui si costruisce il proprio benessere, quella che forse un po' di anni fa pensavo di aver smarrito, ma che grazie a questo lavoro ho finalmente ritrovato.	Autocon-sapevo-lezza Autostima Benessere	Comuni-cazione emotiva	Consape-volezza sociale
Sono sempre stata una ragazza profondamente affascinata dal “diverso”, da tutto ciò che per me non era uguale al resto, da delle piccole macchiette colorate in una vita che cade nel grigio e nella monotonia. Sin da piccola ho coltivato una profonda passione per l'esplorazione, per capire ciò che non tutti capivano. [...] Osservavo e vedevo il mondo della diversità con occhi diversi, un po' come <i>Robin Hood</i> che volava proteggere e combattere a favore degli svantaggiati, io vorrei, come lui compiere una missione di inclusione. Includere, inserire, dare speranza, regalare sorrisi e ottimismo, lavorando e progettando. Incarna un personaggio molto empatico, che non trova difficoltà nel relazionarsi ad altri. Questo è uno degli aspetti che preferisco di più, che penso mi rispecchi maggiormente e che, specialmente dopo aver iniziato il percorso di tirocinio, ho appurato. Ho capito e scoperto di avere molta empatia e disponibilità affettiva nei confronti degli altri, che penso siano due tratti essenziali per la professionalità educativa ed è proprio per questi tratti che penso di amare quello che studio e che spero molto presto potrà mettere in atto con il mio lavoro. Ho una grande disponibilità affettiva, come sopra citato, infatti non riesco a non impiegare la mia empatia e spontaneamente mi lego affettivamente ai miei ragazzi.	Consape-volezza sociale Decisione responsa-bile Prospet-tiva Empatia	Diversità	Inclusione

Tab. 7 – La “cassetta degli attrezzi” co-costruita con gli studenti e le studentesse

“ATTREZZI” UTILIZZATI PER MISURARE IL PROPRIO GRADO DI SODDISFAZIONE LAVORATIVA	“ATTREZZI” UTILIZZATI NELLE PRATICHE EDUCATIVE	“ATTREZZI” EMOTIVO-RELAZIONALI	“ATTREZZI” STRATEGICO-EDUCATIVI	“ATTREZZI” UTILIZZATI COME STRATEGIE DI AUTOEFFICACIA
Felicità nei bambini	Musica	Pazienza	Laboratori	Ottimismo
Curiosità nei bambini	Gioco	Empatia	<i>Circle time</i>	Fiducia
Risultati positivi	Video	Relazione educativa	Diario delle emozioni	Autoriflessione
Consapevolezza	Scrittura	Serietà	Dialogo	Diario di bordo
Passione	Albi illustrati	Autorevolezza	Alleanza educativa	Fiducia

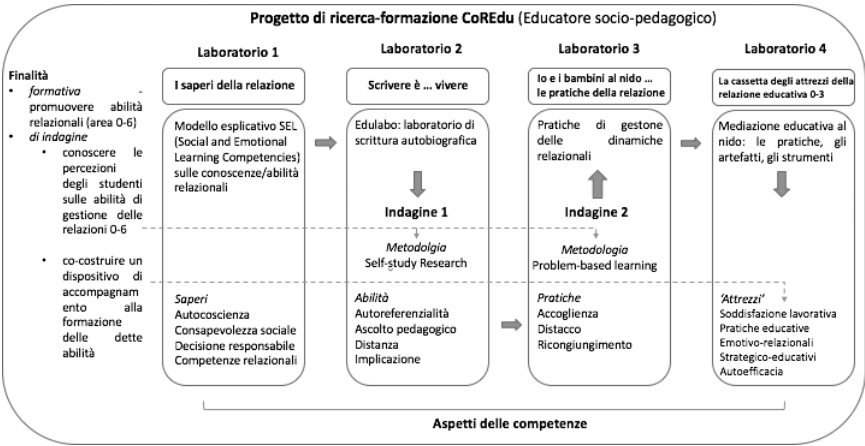


Fig. 3 – Schematizzazione di sintesi del prototipo formativo delineato

zare dispositivi didattici coerenti con i *core contents* di L-19 (Federighi, 2018), volti a promuovere le competenze relazionali 0-6, nella convinzione che l'apprendimento professionale dei futuri educatori in contesto universitario possa essere grandemente facilitato da un'appropriata mediazione *student-centered*.

Core contents e obiettivo formativo scelti – modelli esplicativi e dinamiche relazionali educative e formative – sono ormai riconosciuti come fondamentali nella costruzione della competenza dell'educatore (Barnao, Fortin, 2009; Clarizia, 2013; Lotti, 2017; Perla, Riva, 2016; Toffano Martini, 2007), nonché caratteristica peculiare della sua professionalità, anche in area educativa sanitaria (AIEJI, 2006; Anep, 2010; Cedefop, 2015). Ma mancano studi di trasposizioni «didatticamente educative» (Perla, 2016, *passim*) che fungano da *scaffolding* per la formazione di tali competenze nella L-19. La promozione di competenze relazionali e comunicative richiede approcci pluridisciplinari e ingaggia saperi complessi che coinvolgono mente, volontà, emozioni, comportamenti, atteggiamenti, contesto/situazioni. Certamente il laboratorio CoREdu (Competenze RELazionali dell'Educatore) si è confermato un mediatore appropriato in tale direzione, sia pur con alcuni limiti legati alla necessità di replicazione in contesti diversi. Esso ha richiesto la messa a punto di un combinato disposto di *azioni, strumenti, tecniche* la cui articolazione abbiamo provato a restituire attraverso la ricostruzione dell'impianto della ricerca-formazione.

Le prospettive di sviluppo di tale lavoro aprono fronti che andranno ulteriormente indagati dalla ricerca didattica, quali la possibile coregia docente-studente nello svolgimento dell'azione laboratoriale e un aumento delle collaborazioni interdisciplinari per la trasposizione dell'«oggetto culturale *relazione educativa*»; la dialettica costante fra modelli esplicativi e «prove sul campo» nelle quali costruire metodi e artefatti di mediazione a fini professionali (Lily Orland-Barak, Maskit, 2017) a partire dal punto di vista dello studente; il ricorso a dispositivi autoanalitici (per esempio di tipo autobiografico) che preparino il confronto da parte degli studenti con le pratiche di governo delle dinamiche relazionali; la valorizzazione della «voce dello studente» come potenzialità per il miglioramento delle pratiche d'insegnamento/apprendimento universitario delle competenze relazionali e comunicative. Di qui, emerge l'opportunità di ripensare la progettazione didattica di L-19 in modo da creare strutture e processi per supportare gli studenti nello sviluppo delle capacità di cui abbisognano per diventare collaboratori di ricerca e *leader* all'interno di tali processi (Grion, Dettori, 2015).

Non c'è dubbio che il fronte di esplorazione di una *leadership* educativa condivisa docente-studenti per la costruzione di mediatori a supporto dell'apprendimento in funzione professionale si sia palesato come l'orizzonte più interessante di questo "cantiere di ricerca", meritevole di ulteriori approfondimenti.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L. (2008): *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Agrati L. (2015): *Il sapere appreso del bambino. Verso una nuova lettura del disegno*. Barletta: Cafagna.
- AIEJI – International Association of Social Educators (2006): *Le competenze professionali degli educatori sociali – una piattaforma concettuale*. aieji.net/Professional-competences-IT (ver. 15.12.18; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Alberici A. (2002): *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Roma: Armando Editore.
- Anzaldi L., S. Bella S., Bolzoni A., Castiglioni M. (1999): *L'educatore biografico. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Arsac G., Chevallard Y., Martinand J.-L., Tiberghien A. (1994): *La transposition didactique à l'épreuve. La Pensée Sauvage Éditions*. Paris: Grenoble.
- Astolfi, J.-P. (dir.) (1997): *Mots-clés de la didactique des sciences*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Astolfi J.-P., Darot E., Ginsburger-Vogel Y., Toussaint J. (1997): *Pratiques de formation en didactiques des sciences*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Barnao C., Fortin D. (a cura di) (2009): *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Trento: Erickson.
- BazeKey P., Jackson K. (2013): *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: Sage.
- Bertolini P. (1988): *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Bertolini P., Caronia L. (1993): *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Boffo V. (2011): *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Bruner J. (2004): *Fondamenti del caregiving umano*. In M.V. Masoni, B. Vezzani (a cura di) (2004): *La relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 11-23.
- Buber M. (1954): *Il principio dialogico e altri saggi*. Trad. it. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo, 1991.
- Bullough R.V., Pinnegar S. (2001): Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research, *Educational Research*, 30(3), pp. 13-21.

- Cambi F. (2002): *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Cedefop. (2015): *Skills, Qualifications and Jobs in the EU: The Making of a Perfect Match? Evidence from Cedefop's European Skills and JOBS SURVEY*. Luxembourg: Cedefop Publications Office.
- Charmaz, K. (2005): *Grounded Theory in the 21° Century*. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, Third ed., Thousand Oaks (CA): Sage, 507-535.
- Chevallard Y. (1995) : *La transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Clarizia L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Creswell J.W. (2007): *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among Five Approaches*. Second ed., London: Sage.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L., Guttman M., Hanson W. (2003): Advanced Mixed Methods Research Designs. In A. Tashakkori, C. Teddlie, C.B. Teddlie (eds.): *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L. (2010): *Il «core competence» dell'educatore professionale. Linee d'indirizzo per la formazione*. Milano: Unicopli.
- Crisafulli F. (2015): The “core competence” of the Social Health Educator. Proposed Models and Literature Review. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 220-236.
- Czerniawski G., Kidd W. (eds.) (2011): *The Student Voice Handbook. Bridging the Academic/Practitioner Divide*. London: Emerald.
- Damiano E. (1999): *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Deluigi R. (2016): *La relazione educativa: condizioni, strategie, strumenti*. In L. Perla, M.G. Riva: *L'agire educativo, manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola, pp. 132-144.
- Demetrio D. (1996): *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2000): *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Develay M. (1995) : *Savoir scolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Elbaz- Luwisch F. (2002): Writing as Inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), pp. 403-428.
- Fabbri L. (1994): *Ricerche pedagogiche e pratiche educative. Per una pedagogia come scienza pratica*. Napoli: Tecnodid.
- Federighi P. (2018): The Core Contents of Pedagogy for the First Degree in Education Sciences. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36. (<https://doi.org/10.13128/formare-24609>; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Fielding M. (2012): Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, n. 359, pp. 45-65.
- Freud S. (1936): *L'io e i meccanismi di difesa*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1967.

- Gemma C. (2013): Lo studente: fonte sussidiaria per l'analisi dell'insegnamento. In V. Grion, A. Cook-Sather (a cura di) (2013): *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini, pp. 155-165.
- Grion V., Cook-Sather A. (a cura di) (2013): *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion V., Dettori F. (2015): Student Voice, *nuove traiettorie della ricerca educativa*. In Ulivieri S., Tomarchio M. (a cura di): *Pedagogia militante, diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Heidegger M. (1975). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*. Trad. it. Genova: Il Melangolo, 1999.
- Herman B., Collins R. (2018): *Social and Emotional Learning Competencies*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction disciplines-Paris: ESF.
- Laneve C. (2017): *Manuale di didattica*. Brescia: Schol .
- Lévinas E. (1972): *Umanesimo dell'altro uomo*. Trad. it. Genova: Il Nuovo Melangolo, 1985.
- Lewins A., Silver C. (2007): *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide*. London: Sage.
- Lotti A. (2018): Problem-based learning. *Apprendere per problemi a scuola: guida al Pbl per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Lotti A. (2017): Modelli di "core competence" dei profili professionali in uscita dai percorsi universitari per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro. *Metis*, a. VII, n. 1, n.pp.n.i.
- Minichillo G., P. Di Natale P., Manna T. (2003): *Autobiografia e didattica*. Brescia: La Scuola.
- Mortari L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010): *Dire la pratica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2017): Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, a. XV, n. 2, pp. 92-105.
- Orland-Barak L. Maskit D. (2017): *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. Cham (CH): Springer.
- Pacifico M., Coppola L. (2010): *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2010): *Didattica dell'implicito. Ci  che l'insegnante non sa*. Brescia: la Scuola.
- Perla L. (2011): *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2015): *Scrittura e Laboratorio. L'approccio autobiografico Self-Study Research (SSR) di EDULabo*. In Traverso A. (a cura di): *La didattica che fa bene. Pratica laboratoriale di ricerca nella formazione universitaria*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 29-64.
- Perla L., Riva M.G. (eds.). (2016): *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2020): *Didattica e pratiche dell'active learning*. In G. Crescenza, A. Volpicella (2020): *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilit  della professione docente*. Roma: Edizioni Conoscenza, pp. 264-274.

- Perla L., Agrati L. (2020): Training the Design Skills through the *Agire educativo* Paradigm. A Comparative Study on the Laboratories at the “Science of Education” Degree Courses – University of Bari “Aldo Moro” and “Giustino Fortunato” Open University. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, in press, nn.pp.n.i.
- Ricoeur P. (1990): *Sé come un altro*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 1996.
- Samaras A., Hicks M.A., Berger J.G. (2007): *Self-Study through Personal History*. In J. Loughran (Ed.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, Part One e Part Two. Dordrecht (NLD): Springer, pp. 905-942.
- Stein E. (1917): *Il problema dell'empatia*. Trad. it. Roma: Studium, 1985.
- Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park (CA): Sage.
- Tarozzi M. (2016): *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Toffano Martini E. (2007): *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- WHOQOL (1995): The World Health Organization Quality of Life Assessment. *Position Paper from the World Health Organization – Social Science and Medicine*, 41(10), p. 1405.

Riferimenti normativi

- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65 *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073) (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).*
- LEGGE 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020. (17G00222) (GU Serie Generale n. 302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62).*

Riferimenti sitografici

- www.gazzettaufficiale.it (data di ultima consultazione: 9.11.20).
- www.uniba.it/corsi/scienze-educazione-formazione/presentazione-del-corso (data di ultima consultazione: 9.11.20).

Dinamiche-didattiche laboratoriali e spazi educativi. Logiche comunicative e assetti relazionali degli educatori in formazione¹

Massimiliano Stramaglia², Rosita Deluigi³, Laura Fedeli⁴

Abstract

La formazione degli educatori socio-pedagogici è in continuo rinnovamento e dialogo con i luoghi della crescita personale e relazionale in cui costoro vivono e operano. Dalla famiglia agli spazi educativi, i soggetti in formazione hanno cura della propria prospettiva professionale, grazie all'attivazione di dinamiche democratiche e partecipative che li vedono muoversi in équipe e rivolgersi a contesti complessi e comunitari. In questa sede, al fine di cogliere e valorizzare la logica trasformativa della Pedagogia, è illustrata un'esperienza formativa realizzata con gli studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, ponendo in evidenza le dinamiche comunicative e gli assetti relazionali generati all'interno dei piccoli gruppi di lavoro. L'analisi consente di focalizzare il peso delle scelte didattiche effettuate per la conduzione dell'esperienza, attraverso riflessioni pedagogiche sui significati emersi, valorizzando i vissuti e le percezioni degli studenti, in chiave progettuale, a partire dall'ascolto dei loro *feedback*.

Parole chiave: didattiche laboratoriali, posture cooperative, strategie comunicative, relazioni dinamiche, équipe professionali.

Abstract

Training of socio-pedagogical educators is being continuously renewed and open to dialogue with personal and relational spaces they live in. From family to educational settings, students take care of their own professional expectations, thanks to the activation

¹ L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei tre Autori; tuttavia, per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: Massimiliano Stramaglia, par. 1, 2, e *Conclusioni*; Rosita Deluigi, par. 3, 4; Laura Fedeli, par. 5, e sottopar. 5.1, 5.2 (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura degli Autori, N.d.R.*).

² Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata.

³ Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata.

⁴ Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata.

of democratic and participatory dynamics, which make them work in teams and address community complex contexts. In order to comprehend and underline the transformative value of Pedagogy, the paper shows a training experience, run with students of the Degree Course in Education Science, in which communication and relational dynamics within small group are highlighted. The analysis, which focuses on the impact of the didactical strategies selected for the development of the above mentioned experience, is run through pedagogical reflections on the emerged meanings and by valorising students' expertise and perceptions, with a design-perspective, starting from the collection of their own feedback.

Keywords: lab-teaching, cooperative approaches, communication strategies, dynamic relationships, professional team.

1. Per una definizione di "attività laboratoriale"

In ambito pedagogico e didattico, l'importanza del laboratorio come luogo di connessione fra teoria e pratica è divenuta, negli ultimi anni, sempre più manifesta. Ciò è dovuto, da una parte, alla necessità di un ancoraggio maggiormente stringente fra contenuti disciplinari, formazione alla professionalità e indice di gradimento espresso dallo studente (si constati, a titolo esemplificativo, il valore progettuale delle Schede SUA-CdS dei singoli Corsi di Studio⁵); dall'altra, al bisogno di un radicamento cospicuo dei molteplici luoghi dell'educare ai risultati conseguiti dai differenti saperi che compongono le Scienze dell'educazione. Si transita, per siffatta via, dal tema dell'aggiornamento continuo a quello dell'educazione permanente, sino agli emendamenti della Legge di Bilancio del dicembre 2017, entrata in vigore nel 2018⁶, che hanno portato al riconoscimento delle figure dell'educatore e del pedagogista sulla base di una solida e certificata preparazione teorica.

Se, al proposito, si considera l'etimologia stessa della parola *laboratorio*, ciò che viene realizzandosi nell'ambito di questa attività si disvelerà quale avente a che fare con il concetto di *labor: fatica*; lemma, questo, che richiama il saper svolgere un mestiere in virtù di un sapere: saper fare, saper essere e sapersi relazionare, di stampo *artistico* (Bauman,

⁵La Scheda Unica Annuale di un Corso di Studio (SUA-CdS) è redatta con cadenza annuale dal presidente del Corso o da un suo delegato, al fine di riflettere sull'offerta formativa, gli obiettivi, i risultati conseguiti e conseguibili da parte del Corso di Laurea, pure nei termini della qualità del rapporto con gli *stakeholders* e dello stato occupazionale effettivo dei laureati.

⁶Per tutti i dettagli si rimanda ai *Riferimenti normativi*, N.d.R.

2008, trad. it. 2010⁵), di fattura artigianale (Stramaglia, 2016, cfr. in particolare pp. 9-13) e, per questo, *originari*: ossia, generantisi in seno alla propria «bottega familiare» (Corsi, 2016, *passim*). Coloro che si occupano di educazione possono, appunto per questo motivo, formarsi almeno intorno a due nodi *fattuali*, di rilievo, o *materici*, che hanno a che fare con lo “stare-in-famiglia”: il vissuto affettivo e educativo, e la dimensione relazionale.

In merito al primo snodo, la famiglia è realtà educante per antonomasia, ove si apprendono i valori della reciprocità, della comunanza e dell'appartenenza e si esperiscono le conflittualità, le tensioni e le disarmonie che caratterizzano ogni contesto organizzato. All'interno della famiglia, «le capacità del singolo, e quindi la sua personalità irripetibile, sono fondamentali, ma devono contribuire alla riuscita di un risultato comune» (Andreoli, 2008, p. 5). In altri termini, la famiglia è una delle prime *comunità di pratiche* (Wenger, 1998, trad. it. 2006; Bracci, 2012) per la persona umana: mediante l'agire genitoriale, il figlio impara sia la *teoria* (piano assiologico-morale) che la *pratica* (piano etico-sociale). Fra i più importanti insegnamenti della famiglia, l'educando impara ad avere amor proprio: il genitore “con-vince” (vince *con*) il figlio che lui «non [è] *da meno* degli altri, e forse [...] nemmeno *più* degli altri, ma anche quando [dovesse] sentirsi da meno, [...] [è] sempre, e comunque, *alla pari* degli altri» (Stramaglia, 2009, pp. 252-253); comprende che talune relazioni hanno da essere asimmetriche, come quelle fra padre e figlio o fra madre e figlio – prima esperienza del comportamento di ruolo: saper stare-al-mondo e saper essere-in-relazione; capisce che non vi è rapporto che sia privo di ambivalenze e, di conseguenza, conosce il *so-stare* in conflitto senza per questo fissarvisi (Moscato, 2020); elabora un'immagine di sé come persona degna o indegna. La famiglia, in codesto frangente, può essere “buona o cattiva maestra”, poiché

la formazione della prole è da intendersi opera congiunta del padre e della madre, ognuno dei quali vi partecipa con le sue caratteristiche. I buoni risultati sono frutto dell'impegno di entrambi; ciascuno se li potrà godere in funzione del lungo lavoro svolto [*il labor è qui concepibile come processo* in fieri, ossia laboratorio, N.d.A.]; dei tratti di cui dispone; della riconoscenza che i figli, presto o tardi, sapranno esprimere, ricambiando ciò che avranno [*nel bene e nel male*, N.d.A.] ricevuto (Galli, 2002, p. 48).

Infine, il figlio acquisisce un registro comunicativo che fa leva sul grado percepito di intimità domestica e, attraverso il percorso di crescita,

intuisce come dosare il parlare e il fare a seconda dello specifico contesto, della sua identità e struttura di personalità – confine fra sé e ciò che non è sé; condotta educata; livelli di autenticità calibrati; capacità di uscire dalla compiacenza civile (dalle “buone maniere” e dal compromesso) «quando la posta in gioco diventa cruciale» (Winnicott, 1960, trad. it. 2004, p. 190): allorché, nel bel mezzo dell'*in-essere*, dell'*esser-ci* o dell'essere in situazione, ne vada del proprio *essere* (dell'idea di sé). La famiglia è così concepibile quale *laboratorio* che interseca, nella teoria e nella pratica, generi, generazioni e, talora, culture (Portera, 2004, cfr. in particolare p. 229).

In ordine al secondo snodo (la relazione), è forse proficuo soffermarsi sull'azione “contenitiva” del laboratorio, il cui assetto relazionale chiama in causa la pedagogia dei legami, degli attaccamenti e degli affetti.

2. Il contenimento relazionale: “sentirsi a casa”⁷

L'idea di “casa” può aprire a “tracciati” pedagogicamente rilevanti in seno a taluni concetti-chiave, uno dei quali potrebbe darsi nella traduzione della casa quale “contenitore”. La casa, in una siffatta accezione, diviene una sorta di prolungamento del *sé corporeo* (con continui rimandi al processo primario di incorporazione) di chi la abita. “La mia casa mi rispecchia”; “qui mi sento a casa”; “da quando lei non c'è, questa non è più casa”: sono tutte affermazioni che testimoniano il pieno coinvolgimento emotivo che investe i luoghi *abitati*, i quali sono, al contempo, *abituati* (Iori, 1996, p. 177) e forieri di relazione. La percezione del nostro corpo è sempre mediata da un impatto relazionale: dalla madre che contiene all'altro/a che, evolutivamente, conferma/disconferma l'altrui *essere*. Noi, infatti, non *abbiamo* un corpo, ma *siamo* un corpo: privi di un contenitore, ci sentiamo deprivati del contenuto.

Alla stessa stregua, la casa prescelta o abitata per necessità è “accomodata” materialmente (o maternamente) a colui/coloro che se ne prenderanno cura, e la materia-casa, nel suo porsi quale ambito o contesto, esige *fatica*: appunto, *labor*. Nel curare o trascurare gli ambienti domestici, diamo forma al reale rispettando le nostre personali inclinazioni,

⁷ I parr. 2 e 6 sono l'esito di una condivisione, da parte dello Scrivente, avvenuta nell'ambito di un Gruppo di studio della Società Italiana di Pedagogia (Siped) dedicato al rapporto fra educazione e affetti (2015). Si tratta di contenuti mai dati alle stampe.

il clima relazionale interno e ciò che *siamo* (per-sone: *esseri-per*). Ci si affeziona a una casa perché le sue pareti hanno protetto (custodito), per lungo tempo, il nostro essere. In questa prospettiva, la totale assenza dei rituali tipici di una *casalinghità vissuta* (dis-impegno) coincidono con una graduale perdita d'essere, che si traduce nel percepire la casa come luogo di transizione e nel cercare il personale *ubi consistam* altrove.

Lungo questo sentiero, un secondo concetto-chiave potrebbe individuarsi nella casa quale crocevia di tempi e di spazi vissuti ed esistenti. La casa natale, ad esempio, conserva nel tempo-spazio della memoria una connotazione positiva, al di là delle caratteristiche strutturali ed emozionali che a essa erano legate (Costa, 2012, cfr. in particolare p. 38). La casa paterna o materna diviene archetipo di stanzialità a partire dalla quale *costruire il proprio abitare* = *dare corpo all'essere* = «progettare il futuro» (Iori, 1996, p. 198). Il tempo che scorre e produce cambiamenti, come pure la mobilità geografica (la de-spazializzazione), ritrovano, nell'*avere casa*, la madre che accoglie (il sostare e il soggiornare), il permanere nel mutamento.

Un terzo concetto-chiave consiste nell'imprescindibile valore dell'*agibilità educativa* della casa, troppo spesso trascurata. Una casa educativamente orientata non può non tenere conto dei vari ed eventuali «problemi prossemici» (Gennari, 1997, p. 51) – la *separatezza* delle stanze dei figli in fase adolescenziale, come la necessità che ogni singolo componente del nucleo familiare abbia uno spazio nel quale riconoscersi, oppure il rischio che la casa del *single* divenga “deserto domestico” ecc.); del bisogno, accanto all'estetica residenziale postmoderna, della *naturalità* degli arredi (Iori, 1996, cfr. in particolare p. 180); dell'urgenza di cogliere, e di non dare per scontato, il *poetico* insito nelle “cose di casa”: l'«andirivieni di vissuti, di voci che vi abitano, di rumori, di emozioni» che fanno dell'essere *compresenza* (ivi, p. 176). Il “contenitore laboratoriale”, metaforicamente inteso, diviene dunque spazio-tempo affettivo, riconoscitivo, e identizzante.

3. Logiche laboratoriali e riflessività cooperativa: tracce di un'esperienza formativa

Rilevata e condivisa l'importanza delle dinamiche laboratoriali, dalla dimensione dei vissuti affettivi alla sperimentazione di interazioni e di logiche relazionali, intendiamo ora focalizzarci su un'esperienza formativa specifica, mettendo in evidenza alcune traiettorie trasformative di apprendimento.

Durante l'a.a. 2019-2020, gli studenti della Classe delle Lauree L-19 dell'Università di Macerata hanno preso parte a numerosi progetti volti a supportare le loro scelte formative, a orientarli nel percorso accademico e a metterli in contatto con i professionisti e con le diverse culture organizzative del settore, in modo da acquisire maggiore consapevolezza del proprio sé in formazione, anche in chiave professionale.

In queste pagine è analizzata un'azione che ha coinvolto congiuntamente studenti del I e del III anno in un'iniziativa che ha interconnesso due Progetti nazionali a cui il Corso ha aderito. All'interno del Progetto SUPER – Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale (finanziato dal MIUR sulla linea POT – Piani per l'Orientamento e il Tutorato)⁸, abbiamo attivato un seminario-laboratorio relativo al Progetto TECO-D/Pedagogia (TEst sulle Competenze, promosso dall'ANVUR)⁹.

L'intento era far riflettere corsisti di diverse annualità sull'offerta formativa, a partire dai contenuti *core* del Corso di Laurea, delineati dal Gruppo nazionale TECO-D (Federighi, 2018; Torlone, 2018). Gli studenti che hanno partecipato alla somministrazione del test TECO-D hanno preso parte a un seminario-laboratorio in cui si sono confrontati con il *framework* del Progetto stesso, esplicitando riflessioni, aspettative e prospettive, in riferimento al percorso formativo e al futuro professionale. Partendo dai Descrittori di Dublino (Anvur, 2017), i partecipanti, suddivisi in piccoli gruppi di tre/cinque persone, hanno lavorato congiuntamente per produrre un lavoro di sintesi che rappresentasse le idee emerse.

Confrontarsi su competenze e conoscenze disciplinari e trasversali ha significato, per gli studenti del I anno, tracciare un'ipotesi delle aspettative nei confronti del Corso di Laurea e della vita professionale, mentre gli studenti del III anno hanno effettuato un bilancio di fine percorso,

⁸ Il Progetto, coordinato dall'Università di Siena sotto la responsabilità scientifica della prof.ssa Loretta Fabbri, intende promuovere processi sinergici tra diverse forme di saperi nei contesti educativi, formativi e di lavoro per creare spazi di apprendimento che consentano agli studenti dei CdL in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) di conoscere diverse identità professionali, orientandosi consapevolmente verso il mondo del lavoro.

⁹ Il Progetto TECO-D/Pedagogia è parte del Progetto TECO (TEst sulle Competenze) promosso dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). TECO-D/Pedagogia, diretto dal Prof. Paolo Federighi dell'Università di Firenze, nasce con l'obiettivo di «costruire indicatori che riflettano le competenze acquisite dagli studenti universitari del I e III anno delle lauree triennali» (ANVUR, 2017, p. 5).

esplicitando le aree essenziali della formazione e della professione educativa ed evidenziando alcuni elementi deficitari.

Il seminario-laboratorio è stato progettato per fornire agli studenti uno spazio di apprendimento cooperativo (Johnson, Johnson, Holubec, 1994, trad. it. 1996; Sharan, Sharan, 1992, trad. it. 1998; Cohen, 1994, trad. it. 1999) che li facesse incontrare e riflettere in modo più consapevole sul percorso formativo scelto e sui profili professionali legati all'eterogeneità dei servizi in cui gli educatori si trovano a operare (Iori, 2018). In tal senso, abbiamo chiesto ai ragazzi di ragionare criticamente sulla trasversalità di alcune competenze e sulla specificità delle aree maggiormente professionalizzanti. Complessivamente, abbiamo organizzato 33 piccoli gruppi eterogenei di tre/cinque soggetti, composti da studenti del I e del III anno, con il supporto di cinque tutor SUPER: ovvero, studentesse della Classe delle Lauree LM-85 che hanno svolto un ruolo di mediazione volto a facilitare il lavoro collaborativo. Dopo una breve presentazione dello scopo dell'attività e dei Descrittori di Dublino, i gruppi hanno lavorato organizzandosi autonomamente, discutendo e producendo materiali di sintesi e di rilancio, utili anche per la progettazione del CdL e delle modalità didattiche.

In questa sede, rispetto all'analisi dell'esperienza, ci focalizziamo in particolare sulle relazioni che si sono instaurate nei piccoli gruppi, sulle dinamiche comunicative che hanno preso forma e, trasversalmente, sui processi creativi attivati. Gli esiti presentati derivano da fonti qualitative che hanno permesso alle ricercatrici coinvolte di raccogliere dati e informazioni attraverso l'osservazione partecipata, la somministrazione di questionari, l'analisi degli artefatti prodotti dagli studenti e la raccolta dei *feedback* delle tutor SUPER.

4. *Dinamiche di gruppo e relazioni "collaterali"*

La progettazione di questo intervento formativo ha richiesto un lavoro dialogico tra docenti e tutor, in una dimensione di *équipe* che, collegialmente, si è interrogata sui contenuti proposti. Tale modello ha orientato la realizzazione del laboratorio con gli studenti, facilitando interdipendenze significative, fondate sull'ascolto attento, sulla responsabilità condivisa, sull'interazione diretta e sulla condivisione dei propri saperi e delle proprie incertezze. I piccoli gruppi hanno sperimentato, seppur in un lasso di tempo limitato, alcune funzioni dell'*équipe* educativa che dialoga, discute e prende in considerazione posizioni differenti,

restando orientata al compito e al raggiungimento degli obiettivi concertati (Milani, 2013).

Il piccolo gruppo è diventato un luogo significativo di scambi che hanno promosso l'interazione su più livelli: da quella formale, orientata al compito, a quella interpersonale, creata attraverso un clima di condivisione tra più persone disponibili alla discussione. L'apprendimento tra pari e l'apprendimento nell'esperienza (Mortari, 2003) hanno permesso agli studenti di supportarsi e di accogliersi reciprocamente, come si può evincere dai loro stessi *feedback*. L'eterogeneità del gruppo, da sempre elemento "sfidante" in ambito educativo, è divenuta risorsa interessante da promuovere e da valorizzare come esperienza appresa, in quanto condotta personalmente e, in prospettiva, come elemento replicabile nei contesti sociali di formazione e di lavoro.

Le competenze trasversali hanno costituito la trama a sostegno del seminario-laboratorio, permettendo ai destinatari di sperimentarsi nella cooperazione in uno spazio partecipativo e generativo. Gli studenti hanno fatto esperienza di quel "Noi-Educativo" (Milani, 2013) che caratterizza le équipes professionali e che è un elemento irrinunciabile per la qualità del lavoro stesso. Interrogarsi sugli obiettivi formativi e sui contenuti del proprio percorso di studi ha richiesto ai partecipanti di analizzare i saperi, le conoscenze e le competenze irrinunciabili per tratteggiare il profilo di un educatore socio-pedagogico, articolando diverse rappresentazioni di un'identità professionale complessa, non sempre così riconoscibile e riconosciuta.

La responsabilità individuale per il raggiungimento di scopi comuni, l'essere portatori delle proprie idee all'interno di un gruppo che ascolta e rilancia dei *feedback*, la possibilità di conoscere altri soggetti che hanno compiuto la stessa scelta formativa hanno creato diversi movimenti relazionali, su cui intendiamo soffermarci. Questo consente di rilanciare alcuni snodi significativi dell'esperienza, valorizzando la funzione di orientamento dell'iniziativa in vista della prefigurazione professionale degli studenti.

Data la multiformità degli scenari lavorativi per gli educatori socio-pedagogici, è importante conoscere la propria identità professionale e gli elementi che la caratterizzano per aver cura dell'esperienza educativa e degli stili relazionali tesi alla promozione del cambiamento, sviluppando orientamenti pedagogici e approcci educativi che sappiano interagire con le peculiarità, le sfide e le imprevedibilità dei contesti (Palmieri, 2018). Per quanto riguarda *le relazioni tra pari*, le osservazioni realizzate durante l'esperienza dai docenti e dalle tutor hanno rilevato dinamiche

cooperative e coinvolgimento attivo degli studenti che, in molti casi, hanno approfondito la discussione su un termine e sui suoi possibili collegamenti interdisciplinari. Pari nell'essere sì tutti soggetti in-formazione, ma con diverse esperienze (date le differenti annualità coinvolte), i ragazzi hanno attuato dinamiche proattive di chiarimento, di esplicitazione di concetti, di dialoghi aperti su alcuni dubbi (anche rivolgendosi alle tutor), cercando di costruire significati comuni in cui riconoscersi, per giungere a una definizione chiara per tutti i membri del gruppo.

Vi sono state occasioni in cui i riferimenti a casi esemplificativi, a esperienze, a percorsi vissuti dai singoli hanno facilitato l'ulteriore ridefinizione di quanto discusso. A tal proposito, riportiamo alcune riflessioni degli studenti, raccolte nel questionario qualitativo somministrato al termine dell'esperienza, per recepire i *feedback* dei partecipanti e per individuare nuove aree di progettazione didattico-educativa:

questo lavoro di gruppo mi ha permesso di rapportarmi molto bene con ragazze del I [anno] che hanno appena iniziato il loro percorso. Ho avuto la possibilità di confrontarmi con loro, sapere le loro opinioni, cosa si aspettano da questo Corso di Studi, mi sono sembrate delle ragazze disponibili. Come le ragazze, anche la tutor è stata una persona disponibile a dare indicazioni per aiutarci (Studente del III anno).

Il lavoro di gruppo è stato molto utile e mi ha permesso di condividere idee e ragionamenti con persone che hanno i miei stessi obiettivi. Credo che, per fare un lavoro come quello che ci è stato richiesto, collaborare sia fondamentale. Ho trovato, inoltre, molto produttivo creare un gruppo di studenti del I anno insieme a una studentessa del III anno. Abbiamo così potuto confrontare le nostre aspettative con concetti e competenze che lei ha già acquisito nel corso degli anni (Studente del I anno).

Le docenti hanno facilitato lo svolgimento dei lavori di gruppo assumendo un ruolo marginale rispetto alla gestione delle dinamiche. La funzione di coordinamento e le logiche organizzative sono state supportate dalle tutor, lasciando libertà di auto-organizzazione ai presenti. Abbiamo osservato una *postura cooperativa* per cui ogni soggetto ha condiviso idee e risorse (anche per la realizzazione dell'artefatto conclusivo), mettendo a disposizione del gruppo le proprie capacità e bilanciando la gestione di potere in modo democratico (Woods, 2005). Essendo i gruppi eterogenei, abbiamo chiesto agli studenti del III anno di condurre e supportare la discussione, data la maggiore esperienza universitaria e, anche in questo senso, gli studenti si sono scoperti reciprocamente capaci e,



Fig. 1 – Dinamiche e posture collaborative in piccolo gruppo

parimenti, “deficitari”, lasciando ampi margini di scambio e di revisione interna. La capacità di cooperare si è riscontrata anche nei “gesti” dello stare in gruppo, nel rispetto nei turni di parola, nell’impegno condiviso e nella presenza “non accessoria” di ogni soggetto (Fig. 1).

È stato molto piacevole lavorare in gruppo, perché si è creata subito una situazione di intesa e collaborazione nonostante non conoscessi le tre ragazze del I anno. Ognuno di noi ha messo a disposizione del gruppo le proprie capacità e conoscenze e sono rimasto piacevolmente impressionato dalla capacità di lavorare in gruppo e condividere le proprie idee con delle ragazze del I anno (Studente del III anno).

All’interno del mio gruppo c’è stato subito un legame. Tutti abbiamo esposto delle idee e messe per iscritto: nessuno si sentiva superiore degli altri, ognuno aiutava l’altro. Nel momento in cui dovevamo definire il tutto, ci siamo divisi i compiti: due facevano il disegno e due capivano come scrivere le idee esposte all’inizio in maniera corretta (Studente del I anno).

Tutti i gruppi hanno sviluppato *creativamente* il proprio pensiero, in un processo di esplicitazione individuale, condivisione collettiva, sintesi e restituzione in cui il linguaggio scientifico-disciplinare e le dinamiche relazionali, che andavano crescendo nel tempo a disposizione, hanno trovato un equilibrio. Le modalità di abitare gli spazi delle aule e di interagire con i materiali sono via via cambiate, alimentando le interazioni; inoltre, la creazione di un clima disteso tra pari ha consentito un confronto in cui è stato lasciato spazio all’errore.

In tal senso, si ribadisce l’importanza di educare all’incertezza e nell’incertezza, dando spazio all’errare, in un processo di conoscenza composito e articolato (Morin, 1999a, trad. it. 2000; 1999b, trad. it.

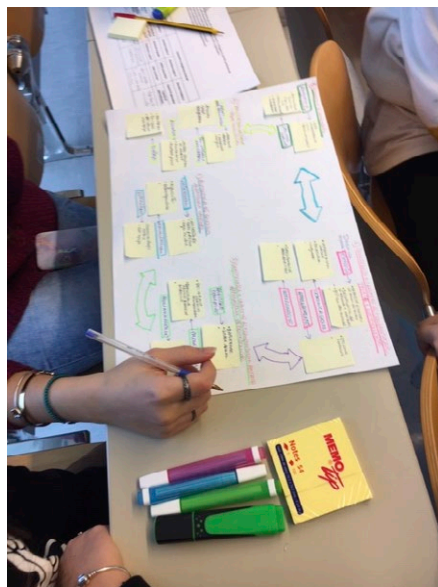


Fig. 2 – Connessioni creative

2001). Ciò avviene più liberamente tra pari e se non sottoposti a giudizio valutativo; ed ecco, nuovamente, l'importanza della relazione di gruppo, della squadra di lavoro che si assume il rischio di cambiare, di divergere, di aprirsi alla novità come elemento inevitabile e irrinunciabile dell'educazione. In questo caso, sottolineiamo anche l'*ars combinatoria* della creatività (Eco, 2004), in riferimento alla capacità di combinare diversi elementi che già esistono in maniera inedita (Fig. 2). Gli studenti, infatti, hanno dialogato collettivamente con materiali insoliti e con sistemi di significato complessi che riguardano il loro futuro.

La mia impressione è stata positiva, sono riuscita ad interagire con il gruppo, anche se non ero a conoscenza di alcuni termini adeguati, ma la ragazza del III anno è riuscita a comprendere i concetti e a dare una terminologia giusta a questi. [...] In alcuni momenti, il confronto è stato acceso, ma costruttivo per il lavoro (Studente del I anno).

Il lavoro di gruppo si è svolto in maniera abbastanza fluida. Dopo un po' di incertezza iniziale dovuta alla poca conoscenza tra le parti, ci siamo aperte, partendo dalla nostra persona, dal percorso che abbiamo deciso di intraprendere e dalle aspettative nei confronti del futuro. Ognuna con il proprio bagaglio culturale ed esperienziale ha contribuito alla realizzazione di un prodotto trasversale che

comprendeva pensieri, riflessioni e competenze di ciascuna. Nello specifico, anche il materiale a disposizione ci ha aiutato a relazionarci, interrogandoci su come proporre in maniera grafica il nostro progetto e come – accogliendo la visuale di ogni membro – potesse avere un respiro di gruppo [...] (Studente del III anno).

Infine, ci soffermiamo sulle relazioni “collaterali” che si sono generate tra i partecipanti. Le dinamiche di lavoro e di orientamento al compito si sono svolte in un clima propositivo e in un arco di tempo adeguato al raggiungimento degli obiettivi previsti. I partecipanti sono entrati in sintonia, avviando modalità di comunicazione informali, scambiandosi i contatti e creando una rete trasversale, dalle matricole del I anno ai laureandi del III, includendo le tutor presenti come ulteriore riferimento. La bassa numerosità all’interno di ogni gruppo e l’eterogeneità di annualità coinvolte ha dato vita a dinamiche interpersonali che hanno facilitato l’ingresso degli studenti “novizi” nella vita universitaria, permettendo agli studenti del III anno di fare un “passaggio di testimone”: divenendo soggetti riflessivi e consapevoli del percorso svolto (Schön, 1983, trad. it. 1993) e non così distanti dai colleghi più giovani. Le relazioni interpersonali e le dinamiche positive e coese rappresentano un substrato importante per un’équipe educativa efficace, e questa esperienza ne ha fornito una dimostrazione.

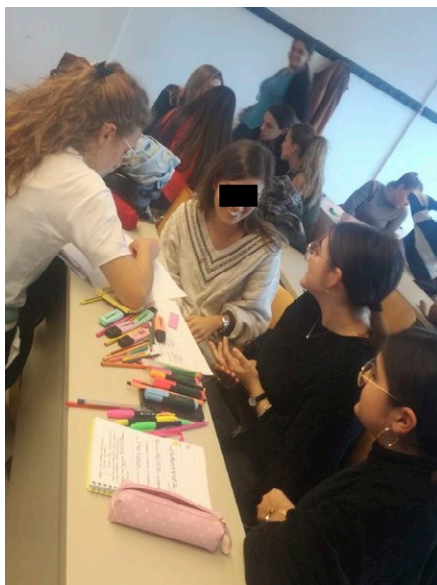


Fig. 3 – Dinamiche collaterali

Penso che il lavoro di gruppo sia servito per confrontare le nostre idee, per conoscere meglio ciò che studiamo, e sia stato utile anche per conoscere nuove persone (Studente del I anno).

Ho ritenuto valida la decisione di creare gruppi misti tra gli studenti del I anno, che hanno intrapreso da poco tale percorso, e quelli del III anno, che invece lo stanno per concludere. Tale impostazione di lavoro ha permesso di confrontarci, scambiarcì opinioni e consigli (Studente del III anno).

Ho apprezzato molto l'apertura e il metodo d'approccio utilizzato nel lavoro: è stata un'attività utile e molto piacevole. Che ha permesso scambi di idee e soprattutto ha fatto capire tutto il lavoro che c'è ancora da fare per la mia realizzazione personale (Studente del I anno).

5. *Il lavoro di gruppo come dispositivo didattico*

In didattica, il "dispositivo" è un concetto chiave che rimanda a «un plesso di fattori attivi che condizionano, indirettamente ma efficacemente, le *performances* di apprendimento degli alunni» (Damiano, 2006, p. 72). Quando il lavoro di gruppo può essere, dunque, considerato un dispositivo? È a questa domanda che si vuole rispondere nel presente paragrafo, individuando nell'esperienza laboratoriale precedentemente descritta gli elementi costitutivi e gli aspetti che, dall'analisi condotta, ne hanno mostrato l'efficacia. Si intende, quindi, riprendere il processo attivato dalle docenti con il lavoro di gruppo, ripercorrendone le modalità e le fasi, al fine di poter rivisitare tali scelte didattiche alla luce delle variabili evidenziate nella definizione di "dispositivo". Elio Damiano parla di «un plesso di fattori attivi» (*Ibidem*), dove appare significativo il rimando al nodo, all'intreccio di elementi e al concetto di azione: una connotazione del dispositivo che, evidentemente, trova coerenza in una concezione di insegnamento-apprendimento che mobiliti l'allievo attraverso un insieme di azioni e di risorse predisposte dal docente, ma che assume nel processo stesso una sua forza propria, una pluridirezionalità che «sovrastruttura l'insegnante medesimo» (*Ibidem*).

Tale processo è sostenuto da un'impalcatura di risorse contestuali (Calvani, 2000) che incide, indirettamente, sulle «*performances* di apprendimento» (ivi, *passim*); il dispositivo è, dunque, un apparato complesso che può influenzare l'efficacia dell'azione didattica nell'intreccio delle proprie variabili e non in maniera diretta, consequenziale o automatica. Le *performances* di apprendimento dell'allievo appaiono libere dal determinismo della causazione (Damiano, 2006).

La progettazione di un'attività di gruppo da sviluppare in classe presuppone l'allestimento di spazi e arredi idonei, di risorse e strumenti che favoriscano il lavoro collaborativo, e di modalità di sviluppo dell'attività stessa che possano sollecitare la risposta dell'allievo in direzione di un'autonomia di azione e di uno sviluppo della motivazione intrinseca ed estrinseca (Laurillard, 2012, trad. it. 2014; Maccario, 2005), proprio per consentire quella pluralità di prospettive di apprendimento che sfuggono a un controllo deterministico e riduttivo dell'azione didattica.

Il laboratorio avviato in seno al Progetto SUPER ha sollecitato il coinvolgimento degli studenti attraverso un dispositivo articolato in un'attività di gruppo che presentava le seguenti caratteristiche:

- obiettivi basati sulla *performance* (Mager, 1962, trad. it. 1982);
- modalità collaborative senza vincoli di ruoli con gruppi eterogenei;
- utilizzo di materiali e risorse atte a favorire un approccio *hands-on*;
- supporto di studenti-tutor come figure di mediazione;
- realizzazione di un *output* finale in forma di artefatto multimodale.

In un dispositivo di questo tipo, si evidenziano due dimensioni: una *comunicativa*, in cui la relazione tra i soggetti in apprendimento è mediata dal gruppo, e una *costruttiva*, di tipo trasformativo, in cui l'aspetto creativo, rafforzato dalla modalità pratica/laboratoriale, si reifica nell'artefatto conclusivo e nella multimodalità della sua rappresentazione.

5.1. *La dimensione comunicativa*

Quando si affronta il tema della comunicazione in didattica, diverse sono le variabili che possono guidare le analisi interpretative di una situazione di insegnamento-apprendimento: le varietà della lingua da un punto di vista prettamente sociolinguistico e che coinvolgono le posture del docente e dello studente; i ruoli comunicativi; gli aspetti extralinguistici.

La dimensione comunicativa che emerge dall'esperienza laboratoriale condotta attraverso il dispositivo dell'attività in piccolo gruppo consente di mettere in evidenza due livelli di analisi legati alla decostruzione dei rapporti di asimmetria (Sposetti, 2013) e dominanza (Linell, Luckmann, 1991): (1) i ruoli comunicativi; (2) gli aspetti extralinguistici (ci si riferisce, in particolare, alla *prossemica* e alla *cinesica*).

Se l'interazione nel processo di insegnamento/apprendimento presuppone necessariamente un rapporto di reciprocità (docente-discente), tale rapporto è marcato da un'asimmetria dei ruoli che si riflette anche nella

comunicazione, non solo in termini prettamente linguistici di padronanza della disciplina (dominanza *semantica* e dominanza *strategica*), ma anche di spazi e tempi per l'attivazione e la gestione dell'interazione (dominanza *quantitativa* e dominanza *interazionale*). In tali tratti di dominanza i fattori contestuali, che sono parte integrante del dispositivo didattico scelto, rivestono un ruolo rilevante. Poter predisporre dispositivi che riescano a determinare situazioni di temporanea decostruzione dei tratti di dominanza e di ricostruzione di varie occorrenze di simmetrie, tra gli attori coinvolti, può risultare produttivo in funzione di uno sviluppo delle abilità sociali/relazionali, ma anche di una maggiore co-costruzione di conoscenza tra pari.

Il lavoro in piccolo gruppo eterogeneo (tre/cinque partecipanti del I e del III anno di Corso), che prevede uno spazio proprio di lavoro e una gestione del tempo condivisa tra i membri, favorisce una comunicazione in cui i tratti di dominanza quantitativa e interazionale tendono ad azzerarsi, in quanto l'interazione è tra pari, seppur con esperienze diverse, e i turni di parola sono negoziati dal gruppo stesso. I pari occupano lo stesso spazio (Fig. 4a: gli studenti sono disposti in circolo e supervisionati dal tutor che sceglie uno spazio "altro"), e se ne appropriano (Fig. 4b: lo studente seduto sul banco assume questa postura non per dominare, ma per partecipare, non potendo posizionarsi di fronte alle colleghe).

Se analizziamo, infatti, alcune riflessioni degli studenti raccolte nel questionario al termine dell'esperienza, notiamo come ci sia un'incidenza di riferimenti espliciti a una confortevolezza nello scambio comunicativo all'interno del gruppo e a una motivazione a prenderne parte:



Fig. 4 – Due diversi gruppi di lavoro (rispettivamente, sn. a, dx. b): nella prima immagine è presente anche un tutor

durante il lavoro svolto in gruppo, sono riuscita a districarmi bene nella comunicazione con gli altri colleghi, abbiamo collaborato per realizzare un progetto che rispecchiasse le nostre competenze e conoscenze dell'ambito educativo-pedagogico. È stato interessante lavorare con chi sta per terminare il Corso di Laurea, perché ho potuto osservare le competenze che arriverò ad acquisire (Studente del I anno).

Secondo me è stato un lavoro di gruppo "formativo", in cui ciascuno di noi ha potuto parlare liberamente e paragonarsi con gli altri compagni (Studente del I anno).

Il lavorare in gruppo è stato molto interessante: innanzitutto non si è caduti nel pregiudizio "tu sei quella grande, noi siamo quelle piccole", anzi abbiamo lavorato alla pari, o meglio abbiamo messo in campo le nostre conoscenze, esperienze, e questo ci ha permesso di ascoltare e di essere ascoltati. Ci siamo molto divertite, e alla fine ci siamo anche scambiate i numeri di telefono (Studente del III anno).

Per quanto concerne la dominanza semantica e strategica, i dati analizzati (le note prese durante le osservazioni e le risposte al questionario finale) dimostrano un uso equilibrato e simmetrico della comunicazione a favore di una maggiore occorrenza della funzione *fatica* (volontà di attivazione dello scambio e mantenimento dello stesso) e della funzione *metalinguistica* (domande rivolte per chiedere spiegazioni e/o per verificare l'avvenuta comprensione) da parte dei membri del gruppo (studenti del I e del III anno di Corso):

personalmente, all'interno del mio gruppo, si è creata una bella atmosfera che ci ha portato a svolgere un lavoro originale; allo stesso tempo, è stato utile confrontarsi con una ragazza dell'ultimo anno, alla quale ho posto diverse domande sul Corso (Studente del I anno).

Per quanto riguarda le colleghe del I anno, credo sia stato stimolante un confronto con noi del III anno, in quanto loro stesse avevano molte domande sul Corso di Studi e su cosa, praticamente, avrebbero imparato durante questi anni. Ci hanno fatto molte domande e le ho trovate molto spaesate sul concetto di "educatore". Eppure, ci hanno fatto rivedere molti dei nostri presupposti quando eravamo al I anno e li abbiamo confrontati con le realtà (Studente del III anno).

Le ragazze presenti all'interno del gruppo hanno partecipato moltissimo e la cosa interessante è che ci sono stati momenti di disaccordo che hanno permesso di approfondire l'argomento di cui stavamo parlando (Studente del III anno).

Il lavoro di gruppo, inteso come dispositivo che sollecita una didattica attiva, alimenta la dimensione partecipativa della comunicazione didattica (Rivoltella, 2017) e lo fa coinvolgendo diversi livelli: linguistici ed extralinguistici.

5.2. *La dimensione costruttiva*

L'attività di gruppo richiedeva di riflettere sui contenuti *core* del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione declinati per competenze e conoscenze disciplinari e trasversali tenendo in considerazione i Descrittori di Dublino presentati dalle docenti ad apertura dell'attività laboratoriale. Il confronto tra studenti del I e del III anno doveva produrre un artefatto conclusivo che comprendesse le direzioni di discussione del gruppo e ne mostrasse le argomentazioni attraverso i modi ritenuti opportuni da ciascun gruppo.

Il lavoro non aveva vincoli, se non quello del foglio A3 su cui gli studenti hanno lavorato. L'obiettivo era lasciare spazio all'azione e alla partecipazione senza dover "costringere" la co-costruzione di contenuti e significati in modelli prestrutturati (ad es. tabelle da compilare), con una logica unica (ad es. gerarchica), né indirizzare lo studente all'uso di codici privilegiati (ad es. lingua scritta). Se la libertà di azione può ingenerare un iniziale spaesamento, l'esperienza descritta dimostra l'indubbio vantaggio di aver offerto agli studenti l'opportunità di rappresentare i propri mondi attraverso scelte che si sono avvalse di modi diversi e che, di conseguenza, offrono maggiori connotazioni espressive alla loro lettura. Ma cosa intendiamo per "modi diversi"? Gunther Kress definisce il *modo* «una risorsa semiotica per significare socialmente modellata e culturalmente data. L'immagine, lo scritto, il *layout* [...] sono esempi di modi usati in rappresentazione e comunicazione» (2010, trad. it. 2015, p. 93). Fare riferimento a più modi per significare conduce ad appropriarsi di una «visione satellitare del linguaggio» (ivi, p. 24), in cui si perde la centralità dell'uso della lingua scritta o parlata, per considerarla uno dei tanti modi possibili.

Un'altra domanda si rivela, dunque, necessaria: come può la didattica raccogliere le suggestioni di un approccio socio-semiotico e dare sfogo a rappresentazioni multimodali della conoscenza che possano soddisfare le esigenze comunicative ed espressive degli studenti? La possibilità di creare un artefatto che raccolga l'esito dell'attività svolta e dia voce al gruppo è una delle risposte possibili. L'esperienza riportata mostra non solo l'uti-

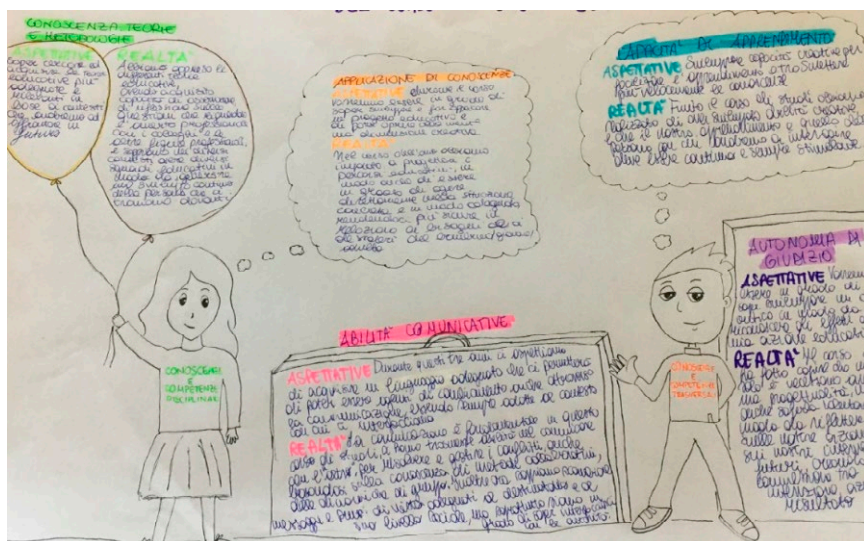


Fig. 5 – Un esempio di lavoro di gruppo nella sua interezza

lizzo di modi differenti (Figg. 5 e 6) con il ricorso a disegni, lingua scritta e gestione della sovrapposizione/intersezione tra segni grafici e lingua, ma mette in evidenza l'aspetto creativo ed emozionale legato al tentativo dello studente di formalizzare il proprio approccio con il Corso di Studi.

I lavori realizzati come consegna finale di gruppo sono riconducibili a più tipologie di artefatti: materiali, concettuali e mediatori delle attività e delle interazioni sociali (Parmigiani, 2007). Parliamo di artefatti materiali in quanto oggetti costruiti dagli studenti stessi con l'ausilio di risorse diverse, ma anche di artefatti concettuali in riferimento all'obiettivo per il quale sono stati ideati e creati, in quanto rappresentano l'elaborazione del processo di co-costruzione di significati rispetto alle competenze e alle conoscenze del Corso di Laurea.

Una connotazione aggiuntiva è, poi, quella che è possibile associare all'artefatto come oggetto mediatore perché è grazie a tali costruzioni che si reifica l'interazione nel gruppo attraverso modi condivisi che, in alcuni casi, riflettono il "mondo sociale" degli studenti; si fa riferimento, ad esempio, all'abitudine di rappresentare la realtà su più livelli, sovrapponendo elementi: ciò che nei *social networks* è realizzato con la tecnica dello *sticker* è riproposto, in molti dei lavori consegnati, con l'uso del *post-it* (Fig. 6).

Ed è proprio in questa ultima funzione, quella di mediazione, che si esplicita la valenza emozionale insita nell'artefatto stesso: l'artefatto cata-

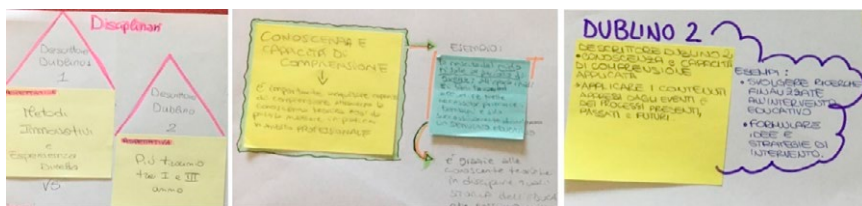


Fig. 6 – Esempi tratti da tre diversi lavori in cui il *post-it* è stato usato in maniera preponderante

lizza, nelle scelte negoziate di usare determinati colori, caratteri, simboli, disposizioni nello spazio, la portata dei vissuti in termini di esperienze, aspettative, speranze legate al Corso di Studi e ai suoi esiti futuri.

Conclusioni. Per una Pedagogia e un'educazione laboratoriali

La Pedagogia che si auspica per il futuro, a questo punto, non può che essere una *scienza incarnata*. In altri termini, il sapere della Pedagogia ha da evolversi tridimensionalmente, operando il passaggio dalla definizione di teoria *con* e *per* la pratica a quella di conoscenza operante, secondo una logica trasformativa.

Lo scenario che si spera di schiudere tratteggia una pedagogia dello *sguardo*: un saper vedere che si traduca in comportamenti etico-riflessivi, co-educandosi a *percepire* per educare a *percepirsi*. Il pedagogista, in consonanza con suddetta chiave di lettura, non è solo uno studioso di Scienze dell'educazione, ma un *autobiografo* che promuove, per il tramite della presa di coscienza dei propri vissuti formativi, la migliore educazione possibile per le generazioni a venire.

Generalmente, infatti, la condivisione dei vissuti viene relegata allo statuto di conversazione “privata” e, pertanto, costretta entro gli angusti confini dei momenti informali o degli scambi episodici. Se, invece, il benessere emotivo è parte integrante e condizione necessaria della stessa prestazione professionale, allora appare improrogabile l'esigenza di disporre di spazi di condivisione (anche formalmente riconosciuti) entro i quali confrontarsi e magari essere aiutati a decodificare significati e generare trasformazioni (Bruzzone, 2010, p. 37).

Se Maria Grazia Riva propone «di creare, come donne pedagogiste, dei “laboratori riflessivi” che ci vedano raccolte nel problematizzare, in prima persona, le nostre storie identitarie e transgenerazionali come pe-

dagogiste» (2011, p. 93), appare utile suggerire un arricchimento dello statuto epistemologico della pedagogia (della formazione degli educatori), annettendovi l'attribuzione di *laboratorio permanente*, che si proponga i fini di chiarificare gli impliciti educativi soggiacenti a ogni biografia personale e professionale; favorire, da parte di tutti e di ciascuno, l'esercizio del «senso sospeso» (Mancino, 2014, p. 179) per «resistere alla tentazione di interpretare, di ricorrere a un senso forte di lettura dell'altro» (*Ibidem*); liberare, per quanto possibile, gli intenti euristici da potenziali ombre ermeneutiche mediante il mutuo rinforzo fra teoria e pratica.

La ricerca pedagogica, per siffatta via, si gioverebbe di un processo triplice di *umanizzazione* (in risposta a bisogni specificamente umani) dei pedagogisti e dei protagonisti dei contesti educativi; di *creazione del senso di comunità* (una comunità non soltanto scientifica, ma propriamente umana e per una società finalmente umana) (Corsi, 2003, cfr. in particolare pp. 94-97); infine, di *incarnazione* – nel senso di dare corpo ai saperi, giacché è «il corpo che sente le idee» (Mancino, 2014, p. 178) e queste ultime non hanno ragione di essere se non nella loro traduzione concreta, o materiale.

La Pedagogia può dunque divenire una scienza ad *opera* di persone per l'*educabilità* delle persone e, lungo questo tragitto, inquieta (Cambi, 2011), in movimento (Pinto Minerva, 2013), e relazionale (Clarizia, 2013). In una sola parola: laboratoriale.

Riferimenti bibliografici

- Andreoli V. (2008): *Lettera alla tua famiglia*. Milano: BUR.
- Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) (2017): *Linee di lavoro per la Definizione dei saperi minimi (TECO-D)*. Roma: ANVUR (su TECO-D/Pedagogia si rimanda altresì ai seguenti indirizzi e relativi documenti accessibili *online*: <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>; data di ultima consultazione: 5.11.20; https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/03/Delibera12_01_17_2018-Costituzione-GdL-TECO-D-Pedagogia-signed-signed.pdf; data di ultima consultazione: 5.11.20).
- Bauman Z. (2008): *L'arte della vita*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2010⁵.
- Bacci F. (2012): *La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative*. Terlizzi (Ba): Insieme.
- Bruzzone D. (2010): *L'operatore sociale come professionista riflessivo*. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi: *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli, pp. 34-42.

- Calvani A. (2000): *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2011): *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*. Palermo: Fondazione Nazionale "Vito-Fazio-Allmayer".
- Clarizia L. (2013): *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Cohen E.G. (1994): *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trad. it. Trento: Erickson, 1999.
- Corsi M. (2003): *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (2016): *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2012): Mollo tutto e vado a vivere a... *Psicologia contemporanea*, n. 229, pp. 36-40.
- Damiano E. (2006): *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Eco U. (2004): *Combinatoria della creatività*. Conferenza tenuta a Firenze per la Nobel Foundation, 15 Settembre 2004.
- Federighi P. (2018): I contenuti *core* per la formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36.
- Galli N. (2002): *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gennari M. (1997): *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando Editore.
- Iori V. (1996): *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Iori V. (a cura di) (2018): *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E. (1994): *Apprendimento cooperativo in classe*. Trad. it. Trento: Erickson, 1996.
- Kress G. (2010): *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Trad. it. Bari: Progedit, 2015.
- Laurillard D. (2012): *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2014.
- Linell P., Lukmann T. (1991): *Asymetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries*. In I. Marlová, K. Foppa (eds.): *Asymetries in Dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, pp. 1-20.
- Maccario D. (2005): *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*. Roma: Carocci.
- Mager R.F. (1962): *Gli obiettivi didattici*. Trad. it. Teramo: Lisciani & Giunti, 1982.
- Mancino E. (2014): *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*. Milano: Mursia.

- Milani L. (2013): *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Torino: SEI.
- Morin E. (1999a): *Una testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Morin E. (1999b): *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Mortari L. (2003): *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Moscato M.T. (2020): *Pedagogia del conflitto coniugale. Percorsi di genitori e figli tra crisi e risorse*. Venezia: Marcianum Press.
- Palmieri C. (2018): *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Parmigiani D. (2017): *Dispositivi, ambienti, artefatti*. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di): *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola, pp. 231-246.
- Pinto Minerva F. (2013): *La pedagogia. Scienza dialogica e in movimento*. In I. Loiodice (a cura di): *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Progedit: Bari, pp. 1-12.
- Portera A. (2004): *Educazione interculturale in famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Riva M.G. (2011): *Madri e figlie: costruzione dell'identità e dimensione transgenerazionale*. In S. Ulivieri, I. Biemmi (a cura di): *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini, pp. 77-94.
- Rivoltella P.C. (2017): *La comunicazione e le relazioni didattiche*. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di): *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola, pp. 71-86.
- Schön D.A. (1983): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Bari: Dedalo, 1993.
- Sharan Y., Sharan S. (1992): *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trad. it. Trento: Erickson, 1998.
- Sposetti P. (2013): *Comunicare in contesti di apprendimento*. In P. Lucisano, A. Salerni, P. Sposetti (a cura di): *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci, pp. 125-156.
- Stramaglia M. (2009): *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Stramaglia M. (2016): *Alternanze e contrasti, tele e tessiture. La bottega pop pedagogica*. In Id. (a cura di): *Pop education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 9-13.
- Torlone F. (2018): *Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione*. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 37-60.
- Wenger E. (1998): *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Winnicott D.W. (1960): *La distorsione dell'Io in rapporto al vero ed al falso Sé*. In Id.: *Sviluppo affettivo e ambiente*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 2004.
- Woods P.A. (2005): *Democratic Leadership in Education*. New York: Sage.

Riferimenti normativi

LEGGE 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.* (17G00222)
(GU Serie Generale n. 302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62).

Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un *Syllabus* didattico-formativo

*Natascia Bobbo*¹

Abstract

La riflessione pedagogica ha più volte sottolineato come nessuna relazione educativa, così come nessun atto comunicativo di cui essa si componga o si nutra nel lavoro con famiglie vulnerabili, possano prescindere dalla capacità dell'educatore di assumere un atteggiamento empatico e, contestualmente, di mantenere un buon livello di introspezione emotiva. A partire da tali premesse, il contributo tenta di definire un *Syllabus* didattico capace di orientare docenti e *tutor* nell'implementazione delle capacità empatiche e introspettive dei loro discenti, secondo un approccio formativo definito dall'apprendimento esperienziale e riflessivo. Tale proposta, che si delinea per obiettivi, strategie didattiche e di valutazione, si pone quale base di partenza per promuovere più ampie discussioni sulle pratiche didattiche e formative che caratterizzano i percorsi di apprendimento di studenti e educatori in servizio e in formazione.

Parole chiave: relazione e comunicazione educativa, empatia, apprendimento riflessivo e critico, competenze empatico-comunicative, famiglie vulnerabili.

Abstract

Several pedagogical Authors already stressed that, working with vulnerable families, neither educative relationship, nor communicative act, which compose or nourish it, can exclude educators' emphatic and introspective skills. According to this perspective, the paper therefore seeks to define a didactic Syllabus aimed at orienting teachers and tutors in implementing empathic and introspective abilities of their learners, which is based on the experiential and reflective learning approach. This propose, outlined by goals, didactic, and assessment strategies, would be a starting point for promoting wider discussions on didactic practices characterizing the learning paths of educators, students, or professionals.

Keywords: educational relationship and communication, empathy, reflective and reflexive learning, communication and empathic skills, vulnerable families.

¹ Ricercatrice in Pedagogia generale, sociale e della salute presso l'Università degli Studi di Padova.

Introduzione

Nel lavoro con famiglie vulnerabili, ogni educatore si trova spesso a confrontarsi con esperienze particolarmente sfidanti dal punto di vista relazionale e comunicativo: bambini maltrattati o abusati, genitori che hanno gettato via le proprie esistenze nella dipendenza, perdendo così molte delle occasioni che la vita ha loro offerto; altri genitori devastati dalla fatica e dalla frustrazione provate nel crescere un bambino con disabilità cognitiva, con sindromi dello spettro autistico, malato cronico, o affetto da una patologia terminale (Bobbo, 2015, cfr. in particolare pp. 45-120; Milani, 2018). E poi la “zona grigia” di quei genitori che, impreparati ai compiti di cura parentale talvolta non scelti, risultano negligenti, senza la capacità di comprendere di esserlo e senza che una vera ragione possa spiegare, in qualche modo, questa loro inefficacia educativa. In tali casi, il professionista che ha scelto questo lavoro per desiderio autentico di «sollecitudine umana» (Ricoeur, 1983, trad. it. 1993, pp. 275-290) si trova di fronte a situazioni che, da un lato, stimolano il suo entusiasmo per la possibilità che gli viene offerta di supportare quella famiglia nel raggiungere un più alto grado di benessere; dall’altro, non può non essere colpito emotivamente dalla “pena”, dalla tristezza e dallo smarrimento che queste persone portano dentro di sé, quale tratto costitutivo della loro esistenza (Fingley, ed., 1995). In ogni caso, con tali soggetti, l’educatore deve saper costruire una relazione educativa capace di costituire la base di partenza per ogni progettualità condivisa e partecipata, oltre a saper comunicare con loro in termini attestanti la sua «disponibilità coerente» (Freire, 1985, trad. it. 2017, p. 25).

Tuttavia, quando la persona o il nucleo familiare si trovano in una condizione di fragilità tale per cui è per loro difficile persino comprendere la possibilità di un cambiamento, i tentativi che l’educatore può fare rischiano spesso di non avere alcun esito positivo. Si palesano quindi per il professionista due ordini di difficoltà: primo, la resistenza al cambiamento di queste famiglie – dovuta in alcuni casi a condizioni di analfabetismo emotivo, povertà simbolica e relazionale, marginalità scelta o subita o, ancora, vissuti di impotenza appresa che caratterizzano questi soggetti (Hoppes, Harris, 1990) –, capace di destabilizzare la sicurezza del professionista ed esporlo a sentimenti di frustrazione o rabbia; secondo, l’esposizione continua dell’educatore impegnato in questi contesti all’emergere di disturbi vicari, provocati dalla vicinanza emotiva che può avvertire con queste famiglie (Stamm, 1999).

La riflessione pedagogica ha più volte sottolineato come, nella relazione educativa e negli atti comunicativi di cui essa si compone, si nutre e si sostanzia, si pongano come prerequisiti essenziali alcune competenze emotive specifiche, quali l'atteggiamento empatico e la consapevolezza emotiva intrapersonale². Dati questi presupposti, in questo contributo si vuole esplorare il ruolo che possono avere per il lavoro educativo – sia in area sociale che sanitaria – un adeguato possesso ed esercizio dell'intelligenza emotiva all'interno di una pratica riflessiva definita da una attitudine all'analisi critica di sé stessi e del contesto, in relazione a quest'ultimo. In particolare, si tenta di delineare una proposta di *Syllabus* didattico quale strumento di condivisione di obiettivi formativi, orientati a offrire agli educatori una professionalità teoricamente fondata e coerente alle richieste di cura educativa ed emotiva dei soggetti che vengono loro affidati.

Tuttavia, prima di addentrarci nella proposta del *Syllabus*, sono delineate in sintesi alcune riflessioni al fine di contestualizzare meglio l'ambito di lavoro educativo considerato e di comprendere la connessione intrinseca tra empatia e relazione educativa.

1. La complessità emotiva dei contesti nel lavoro educativo con le famiglie vulnerabili

Tra le sfide più comuni che gli educatori si trovano ad affrontare negli interventi domiciliari e, più in generale, nel lavoro con famiglie vulnerabili, vi è la destabilizzazione emotiva e relazionale del nucleo ad opera della presenza, al suo interno, di un bambino portatore di disabilità, affetto da disturbi o sindromi di tipo neuropsichiatrico o, ancora, da malattie croniche: autismo, disabilità cognitive e motorie, sindromi di nuova classificazione e varie tipologie di quadri cronici (diabete, asma, insufficienza renale cronica, cardiopatie o altre malformazioni congenite, cancro ecc.) possono affliggere i bambini, alterando in modo essenziale la qualità di vita e dei legami che tengono insieme una famiglia. Il disturbo autistico, ad esempio, provoca nei bambini la comparsa di comportamenti antisociali e distruttivi, compresi atti di autolesionismo, con accessi di collera apparentemente ingiustificata e

² Si veda, per un approfondimento, il recente numero monografico (72/2014) di *Pedagogia e vita, Educare le emozioni*, curato da G. Mari, N.d.A.

quindi imprevedibile e non prevenibile, oltre a comportamenti motori e linguistici di tipo ripetitivo (ossessivo-compulsivi) nei giochi e nelle interazioni; questi bambini richiedono una cura psicologica e fisica costante e quindi presentano uno stato di dipendenza senza soluzione di continuità dalle figure adulte (Higgins *et al.*, 2005). Tali condizioni provocano nei genitori un'erosione progressiva del senso di autostima, un senso di inadeguatezza e di impotenza, con esiti di rabbia, senso di colpa, frustrazione e risentimento (Jones, 1997). In particolare, l'inutilità di ogni tentativo di ripristino di un equilibrio nei legami e nelle *routines* famigliari, può destabilizzare le risorse interne ed esterne della famiglia, fino ad alterare la loro percezione dei fatti e delle situazioni (Wiik *et al.*, 2011) e provocare l'emergere di quadri psichiatrici, come il disturbo d'ansia e la depressione (Hopkes, Harris, 1990). In queste famiglie, logorate dall'impossibilità di condividere e veder corrispondere il proprio amore per il figlio o il fratello, si possono osservare frequentemente minore soddisfazione coniugale e mancanza di calore e connessione tra i diversi membri che le compongono (*Ibidem*).

Stress e logoramento emotivo con esiti di disturbi psichiatrici, come ansia e depressione, sono presenti anche nelle madri di bambini affetti da una disabilità fisica o cognitiva (Romans-Clarkson *et al.*, 1986); la sensazione che il proprio figlio sia diverso da tutti gli altri bambini, e soprattutto dal "figlio desiderato", e la fatica conseguente alle necessità di assistenza continua provocano i disturbi già descritti anche nei genitori di bambini affetti da malattia cronica (Hauenstein, 1990).

In altre famiglie vulnerabili la problematicità emerge dalla presenza in uno, o in entrambi i genitori, di un quadro di dipendenza da alcool o droghe, spesso in uno stato di comorbidità psichiatrica non diagnosticata; tale condizione può provocare, tanto negli adulti quanto nei bambini, una forte vulnerabilità a stress e altri disturbi di tipo mentale: nel padre o nella madre alcolista o che fa uso di droghe vi è la consapevolezza, consentita dai radi momenti di sobrietà o di astinenza, di aver fatto "scempio" della propria famiglia o, peggio, di aver agito abusi o altri crimini sui propri cari sotto l'effetto delle droghe o dell'alcool. Ne conseguono stati ansiosi, paura che i propri figli replichino quegli stessi comportamenti o senso di vergogna e colpa per quello che hanno fatto (Schäfer, Lecturer, 2011). Spesso in queste famiglie l'incapacità o la mancata volontà, da parte di uno o di entrambi i genitori, di esprimere le proprie emozioni può impedire ai bambini di sviluppare, nel crescere, la consapevolezza e la comprensione emotiva, sia in termini intrapersonali che interpersonali (Pears, Fisher, 2005). Questi genitori appaiono

in molti casi affetti da *emotional dysregulation*: vale a dire, esprimono reazioni emotive disfunzionali ai propri *arousal* (eccesso di euforia *vs.* eccesso di rabbia; Muller *et al.*, 2013). Il legame di attaccamento che essi sono in grado di costituire con i propri figli può essere definito di tipo D: disorganizzato (Pollak *et al.*, 1997); questi bambini quindi sono costretti, di frequente, a crescere in un ambiente denso di conflitti e di interazioni comunicative connotate da alta ostilità. Tutto ciò ha come esito disordini ipercinetici, oltre ad altre problematiche a livello emotivo in età scolare e problemi di condotte devianti in adolescenza (Steinhausen, 1995; Edwards *et al.*, 2006). Così, mentre i genitori hanno difficoltà relazionali dovute alla loro incapacità di contenere gli impulsi e minore autostima (Gable, 1998), i figli sviluppano ansia, problemi sociali e comportamentali, e attaccamento ansioso.

L'ultima, ma certo non meno grave, problematica che si è scelto di affrontare in questa sede è quella legata agli esiti sui bambini dell'esplosione parossistica del conflitto insito nella coppia genitoriale che conduce alla morte della madre perché assassinata dal padre: tema, questo, purtroppo particolarmente frequente nel nostro Paese. Secondo lo studio condotto negli anni Novanta da Eth e Pynoos (1994), durante la fase prescolastica il bambino che abbia visto uccidere la propria madre ad opera del padre vive un trauma psichico devastante, di fronte a un pericolo che si rivela per lui intollerabile, con il conseguente emergere di pensieri intrusivi e alterazione delle funzioni mnestiche, regressione e isolamento, oltre che attaccamento ad oggetti transizionali che vengono recuperati.

In età scolare si registrano, invece, calo delle *performances* scolastiche dovuto a difficoltà di concentrazione, senso di colpa, difficoltà relazionali dovute ad eccessi di rabbia e aggressività, e problematiche di tipo psicosomatico. Negli adolescenti spesso compare un disturbo post-traumatico con *acting-out* (espressione di comportamenti antisociali o sessuali esasperati); questi ragazzi appaiono inoltre sensibili allo stigma sociale provocato dall'assassinio avvenuto nella propria famiglia.

La problematica maggiormente rilevante per questi bambini e ragazzi è dovuta al fatto che essi si trovano ad affrontare un trauma multiplo: oltre a quello legato all'esperienza diretta della violenza osservata inermi, si trovano improvvisamente a dover affrontare la perdita di entrambi i genitori (la madre assassinata e il padre incarcerato, quando non suicida) e il conseguente spostamento in un altro luogo di accoglienza (in un'altra famiglia, o in una comunità o casa famiglia), in base a una decisione esterna da parte di una autorità giudiziaria e ritrovandosi ad essere accompagnati in tale processo da soggetti altri,

quali educatori e/o assistenti sociali (Hardesty *et al.*, 2008). Secondo il DSM-V, in questi soggetti si può sviluppare un disordine specifico, diagnosticabile stante la presenza combinata di alcuni sintomi o manifestazioni (si individuano cinque sintomi per gli adolescenti e quattro per i bambini). Tra i sintomi considerati si identificano alterazioni nelle funzioni di *arousal* e reattive, angoscia da separazione, depressione, disforia, bassa autostima, negazione della morte, comportamenti aggressivi auto ed eterodiretti, e problemi alimentari (Alisic *et al.*, 2015; Steeves, Parker, 2007).

2. *L'empatia come premessa alla relazione educativa autentica*

Troppo spesso, nelle aule universitarie o nei corsi di aggiornamento dedicati agli educatori, si parla di empatia come della capacità di capire o interpretare ciò che l'altro pensa o prova – o come l'abilità di porsi dalla parte dell'altro come se si fosse l'altro, ma senza essere l'altro – quale condizione *sine qua non* per entrare in relazione e comunicare con la persona vulnerabile, per comprenderla e farsi, per contro, comprendere. Una tale descrizione (parlo per esperienza personale) lascia gli studenti spesso piuttosto confusi. Non è semplice definire in modo compiuto in che cosa consista la capacità di “rappresentarsi il mondo dell'altro” senza essere o divenire l'altro, ma è possibile avvicinarsi per passi progressivi a una più approfondita comprensione di tale abilità.

In questa cornice, la revisione di Singer e Tusche (2014), nata in seno al nuovo filone di ricerca delle neuroscienze sociali (che vedono la collaborazione di neuroscienziati e psicologi sociali) può consentire di fare alcuni progressi in tal senso. Secondo gli Autori, prima di tutto occorre distinguere una componente cognitiva e una emotiva nella capacità di un individuo di rappresentarsi il mondo interiore di un'altra persona: nella dimensione cognitiva rientra la nostra capacità di interpretare o intuire pensieri, desideri e bisogni dell'altro – abilità definita *teoria della mente*, *mentalizzazione* o *perspective taking*; nella dimensione emotiva rientra invece la nostra capacità di intuire emozioni e sentimenti altrui, e questa è di fatto l'empatia *tout court* che si compone di: uno stato affettivo percepito dal soggetto A, che è reso isomorfo a quello del soggetto B sulla base di un processo cognitivo di immaginazione o di osservazione, unito alla consapevolezza che lo stato affettivo Y, percepito dentro di sé da A è originato dallo stato affettivo X, originariamente provato da B (Fig. 1).



Fig. 1 – Processo inerente alla componente emotiva della rappresentazione dell'altrui mondo interiore

In questo caso il coinvolgimento è inevitabile: non esiste vera empatia senza coinvolgimento, ed è questo nesso che elicit il comportamento pro-sociale o la motivazione in tal senso (Eisenberg, Fabes, 1990).

Anche nella componente cognitiva della nostra capacità di rappresentazione vi è la possibilità di interpretare o intuire uno stato affettivo altrui (oltre che intenzioni motorie, obiettivi d'azione, pensieri, credenze, bisogni ecc.); tuttavia, in questo caso non vi è coinvolgimento, ma si tratta di una interpretazione puramente cognitiva (che può avvenire basandoci su nostre esperienze precedenti, o mediante deduzione), senza alcuna percezione o “contaminazione” emotiva. Tanto nella dimensione cognitiva quanto in quella emotiva, nella rappresentazione dello stato affettivo altrui può esserci l'intrusione di elementi disturbanti: nel primo caso si tratta dell'innescarsi di stereotipi o *bias* cognitivi nel processo deduttivo; nel secondo, di giudizi di tipo morale o etico sulla correttezza dell'altro, che possono influire sulla volontà e motivazione ad aiutarlo, piuttosto che sulla percezione di assonanza emotiva. Lo schema riportato in Fig. 2 sintetizza questi diversi aspetti.

Il lavoro educativo prevede necessariamente la messa in campo di competenze di mentalizzazione ed empatia in egual misura: un educatore che entri in relazione con un soggetto adulto, adolescente o bambino, in condizione di fragilità e di vulnerabilità, deve saper intuire, immaginare o dedurre tanto i pensieri, i desideri, i bisogni e progetti d'azione dell'altro, quanto le sue emozioni e i suoi sentimenti. Tale comprensione, pur sempre in divenire, è imprescindibile sia per gestire le dinamiche cognitive (i.e., sua rappresentazione della realtà), che emotive (i.e., legami di attaccamento disturbati) – che possono in qualche modo essere all'origine della fragilità di quell'essere, o rappresentare un ostacolo nel suo processo educativo e di sviluppo –, quanto per agire su quelle stesse dinamiche per attenuarle o risolverle.

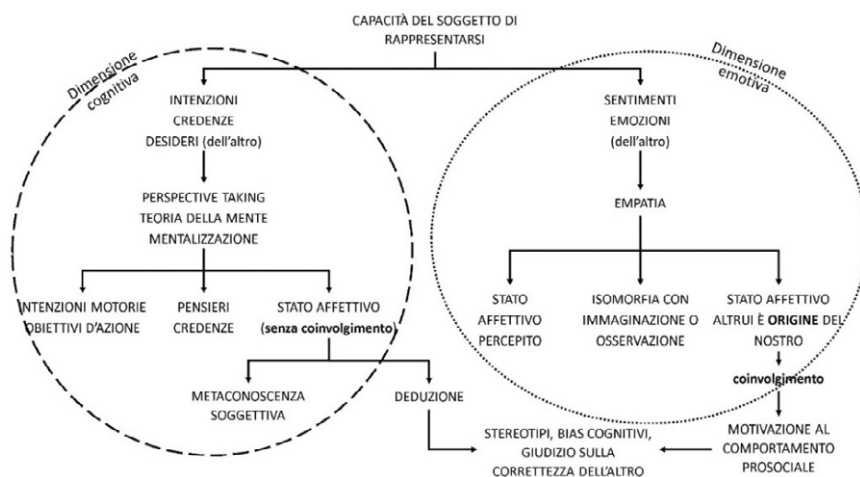


Fig. 2 – Schema delle componenti cognitive ed emotive della capacità di rappresentazione dell'altro

La componente da chiarire nella formazione di questi professionisti è che le emozioni si possono interpretare anche senza venirne coinvolti, ma non è possibile compiere un lavoro educativo in termini *autentici* (quindi con un chiaro e profondo interesse per il bene dell'altro) senza poter sentire la propria pelle vibrare di fronte alla sofferenza dell'altro: Don Milani non avrebbe mai abbandonato il benessere e le opportunità che la sua ricca e colta famiglia gli avrebbe potuto offrire se avesse ragionato solo con la sua mente e non si fosse concesso, come ha invece fatto, di sentire profondamente, dentro di sé, un amore incondizionato per gli ultimi; così come Freire non avrebbe scelto l'esilio (Mayo, 2007). Occorre cioè sottolineare che senza empatia, utilizzando solo la componente cognitiva dell'interpretazione del mondo altrui, si rischia di divenire distaccati e cinici, perché si smarrisce il vero movente della propria professione (Maslach, Leiter, 2016). Resta quindi una *impasse* apparentemente irriducibile, ma la consapevolezza dell'esistenza di questa stessa *impasse* e delle sue componenti costitutive può, già di per sé, aiutare uno studente o un educatore a scegliere e orientarsi nella relazione con un essere "fragile". Questo se egli avrà, contestualmente, sviluppato la capacità di riflettere su ogni esperienza offerta dal proprio lavoro, mediante abilità di analisi critica che diverranno mediatrici di un suo progressivo apprendimento dall'esperienza.

3. Il lavoro emotivo nella relazione educativa con le famiglie vulnerabili: proposta di un Syllabus didattico

3.1. L'approccio formativo: riflessività pratica e apprendimento riflessivo

Il lavoro educativo, come molti altri lavori d'aiuto, prevede sempre di più la messa in atto di pratiche e strumenti già definiti a priori sulla base di linee guida nazionali o internazionali, se non di protocolli istituiti da enti e organizzazioni locali. Lavorare per procedure può essere efficace e rassicurante fintantoché la realtà corrisponde a quanto previsto nei manuali o nelle teorie: ma quando la realtà presenta elementi di sfida non prevedibili, protocolli e linee guida diventano pressoché inutili. In questi casi può esser d'aiuto, per l'educatore, la capacità di farsi consapevole del significato che sottende a ogni sua possibile opzione d'azione: in pratica, la capacità di comprendere il significato che un'azione (piuttosto che un'altra) potrebbe assumere per la sua professionalità, per il suo ruolo (e per le aspettative ad esso collegate da parte dell'organizzazione), così come per la persona che gli è stata affidata e per quel "legame fragile" che ha costituito con lei fino a quel momento. Solo se tali significati sono chiari all'educatore, se sono presenti alla sua consapevolezza, egli potrà scegliere con oculatezza, conoscendo le possibili conseguenze della sua scelta, pronto a farsene carico (Lisle, 2010, cfr. in particolare pp. 87-88).

Tuttavia, questo tipo di abilità non può essere trasmesso mediante un approccio formativo tradizionale (lezione frontale); al contrario, può e deve essere acquisito mediante opportuni laboratori, progettati a partire da un approccio formativo ispirato all'apprendimento esperienziale e riflessivo, teorizzato da autori come Dewey (1938, trad. it. 1972), Kolb (1984) e Jarvis (2004). Pur se con specifiche differenze, l'apprendimento esperienziale si basa sull'idea secondo la quale la riflessione applicata all'esperienza è in grado di produrre conoscenze, abilità, attitudini, riferimenti valoriali, emozioni che poi si integrano nella biografia del discente (Jarvis, 2004, cfr. in particolare p. 111).

A partire dagli anni Novanta del Novecento, però, Autori quali Bauman (2000) e Beck (1992), introducendo l'idea che le nostre società siano sempre più *liquide* e connotate dalla dimensione del rischio, hanno portato in luce la complessità di una realtà esperienziale che può essere conosciuta solo mediante una riflessività critica e dubitativa: gli scenari in continuo cambiamento, la caduta di miti e ideologie del passato, la perdita di riferimenti valoriali univoci a favore di una labilità e relatività etica, la presa di consapevolezza del rischio insito nell'evoluzione

scientifica e tecnologica (emerso in modo chiaro dopo le esperienze di Hiroshima, ma anche di Chernobyl), rendono necessario, nelle persone, l'emergere di un atteggiamento critico di fronte alla conoscenza, alle assunzioni, alle narrazioni assolute che la cultura di appartenenza può proporre o la società può promuovere, persino di fronte alle narrazioni che le esperienze di conoscenza fatte possono fornire loro. Questi Autori sembrano quindi suggerire l'idea che sia necessario, per ciascuno di noi, ancora di più se responsabile per altri esseri resi fragili dalle ferite della vita, tendere a un più alto grado di riflessività critica mediante la quale poter illuminare le assunzioni tacite e le ideologie che influenzano il nostro modo di pensare, agire, parlare.

Declinando tale prospettiva nell'ambito della didattica universitaria pensata per gli educatori, appare lecito affermare che solo iniziando dalla formazione di base a coinvolgere gli studenti in laboratori nei quali siano stimolati e guidati a riflettere criticamente su quanto osservano, leggono o fanno in prima persona, essi possano poco per volta imparare tanto a semplificare la realtà esperienziale per comprenderla (quanto avviene mediante l'apprendimento riflessivo classico), quanto a "complicarla", mettendone in dubbio ogni presupposto, per esplorarne i significati reconditi e assegnare un senso al loro agire nei diversi contesti professionali, per raggiungere così un più alto grado di consapevolezza interpersonale e di flessibilità cognitiva (Cunliffe, 2002; Daive, 1997). Solo così, infatti, si può innescare nelle loro menti un processo di continua sinaptogenesi, cioè di sviluppo di nuove connessioni sinaptiche che consentono la rappresentazione sempre più complessa delle dinamiche interiori e relazionali che l'educatore, nel suo lavoro, può trovarsi ad affrontare (Lisle, 2010, cfr. in particolare p. 137).

Di più, si crede che per questi futuri professionisti sia utile imparare a connettere le parole (anche quelle relative alle emozioni) con il significato di cui ciascuna di esse è portatrice: saper maneggiare semantemi e vocaboli nel modo corretto ed appropriato non è funzionale solo a una comunicazione efficace (codifica e decodifica corretta dei messaggi), ma anche alla creazione di conoscenza (anche pratica) che necessita di parole per potersi astrarre e divenire così potenziale oggetto di riflessione anche condivisa con altri (Lisle, 2010, cfr. in particolare p. 85). Per farlo occorre ripensare la pratica didattica, mettendo in discussione la nozione stessa di studente e di docente e il loro potere reciproco nella relazione di insegnamento-apprendimento, così che la conoscenza possa divenire esito di un processo dialogico e creativo di apprendimento (Cunliffe, 2002, cfr. in particolare p. 47).

Per concludere, la pratica riflessiva si configura come un sistema di riflessione *in* e *sull'*azione che viene scelta e agita sulla base di specifiche considerazioni, sia di tipo cognitivo-procedurale che ermeneutico-simbolico (Heidegger, 1966; Schon, 1983, cfr. in particolare p. 62). Essa consente di creare connessioni e di produrre conoscenza: il passaggio ulteriore, però, è restare consapevoli che la conoscenza può essere o divenire inadeguata di fronte a situazioni o contingenze mai affrontate e che occorra, in questi casi, riflettere criticamente su di sé e sulle proprie assunzioni per accedere a un più alto grado di consapevolezza interiore e relativa al proprio ruolo in seno alla professione (Dyke, 2009; Mezirow, 1997).

3.2. L'obiettivo dell'apprendimento: il processo di self-regulating nella relazione empatica con la famiglia

Come abbiamo detto, non può esistere pratica riflessiva senza capacità di introspezione e di rappresentazione delle altrui assunzioni e sentimenti, né può darsi capacità metariflessiva o di rappresentazione del mondo interiore dell'altro senza pratica riflessiva. Date queste premesse, si propone, quale obiettivo formativo per un educatore che debba saper conoscere, comprendere e agire nell'ambito di famiglie vulnerabili a intensa problematicità emotiva, un modello di processo ciclico, adattato da Kuiper e Pesut (2004), in grado di fare da sfondo orientatore per la formazione degli educatori (siano essi studenti o professionisti).

Mantenendo la consapevolezza circa la natura orientatrice di tale modello – che quindi va declinato nei contesti formativi in base ai prerequisiti in possesso dei discenti e alle loro opportunità di sperimentarsi in contesti professionali o di tirocinio – si distinguono, come si può evincere dalla Fig. 3 e come riportiamo di seguito, quattro livelli-obiettivo:

1) *Primo livello-obiettivo*: è quello dell'esperienza pratica e della riflessione su di essa. Il professionista entra in contatto con la famiglia destinataria del suo intervento e inizia un periodo di frequentazione e interazione funzionale alla conoscenza delle dinamiche e delle problematicità che possono essere all'origine della sua condizione di vulnerabilità (per gli studenti identificabile con un'esperienza specifica di tirocinio). Si individuano almeno tre obiettivi di comprensione e analisi per l'educatore: il professionista infatti, dalle parole che le persone che incontra gli consegnano nel dialogo, dall'osservazione dei loro gesti, delle loro espressioni facciali, deve intuire o dedurre gli stati affettivi (emozioni, sentimenti) e i desideri, bisogni, obiettivi d'azione che connotano i membri della famiglia che:

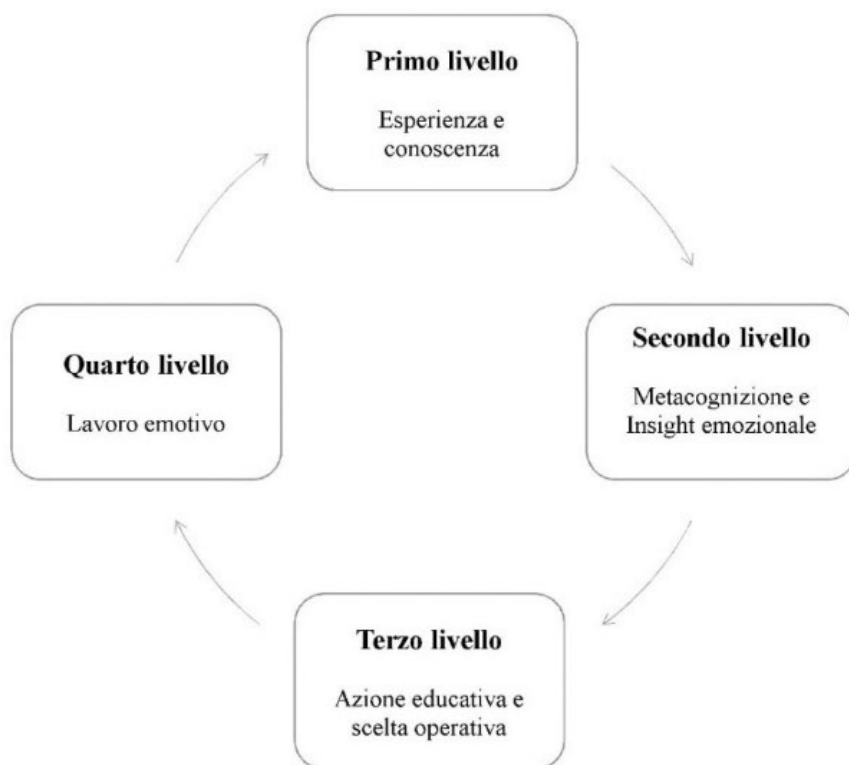


Fig. 3 – *Self-regulating process* nel lavoro educativo

- hanno assunto comportamenti o scelte non adattive o non autoprotettive verso sé stessi o altri (genitori o adolescenti con problemi di dipendenza, malattia mentale, devianza o criminalità, che hanno agito abusi, maltrattamenti, negligenza, omicidi ecc.);
- hanno dovuto affrontare o stanno affrontando, loro malgrado, esperienze potenzialmente traumatiche o traumatiche (genitori che devono affrontare la malattia, la disabilità o la morte di un figlio; bambini abusati, maltrattati o soggetti a negligenza parentale o testimoni di violenze o uccisioni);
- non hanno agito maltrattamenti espliciti, né sul piano fisico né su quello psicologico, tuttavia hanno espresso una cura insufficiente nei confronti dei propri figli, senza avere la possibilità di comprenderlo o di evitarlo, e sono rimasti come bloccati in un limbo di smarrimento e incomprensione per il malessere che vedono nei propri figli che pur sentono di amare.

Vengono impegnate in questo caso competenze cognitive (concentrazione, analisi e valutazione) al fine di definire una teoria della mente e uno stato affettivo che connota i soggetti *target* così come può emergere dall'incontro, dallo scambio comunicativo con gli stessi e dalla loro frequentazione quotidiana: la conoscenza viene prodotta a partire dall'esperienza e mediante una riflessione sulla stessa capace di produrre un'astrazione, vale a dire un complesso di concetti che possono essere scritti, condivisi con altri, divenire oggetto di riflessione ulteriore (Lisle, 2010, cfr. in particolare p. 85).

2) *Secondo livello-obiettivo*: è quello dedicato alla metariflessione e all'*insight* emozionale. L'educatore, prima di negoziare con la famiglia destinataria del suo intervento qualsiasi scelta o azione, deve darsi il tempo di riflettere su sé stesso e allo stesso tempo mettere in dubbio la conoscenza che ha elaborato nel primo livello. In pratica, egli deve analizzare mediante un dialogo con sé stesso, nel confronto con altri (colleghi, o supervisori) e con la letteratura di riferimento:

- le emozioni che possono scaturire in lui da quell'analisi e dalla conoscenza-consapevolezza delle dinamiche famigliari alterate, delle violenze subite o agite, della sofferenza e del dolore provato o provocato (*empatia*);
- le influenze agite da quelle emozioni o dalle sue assunzioni personali precedenti sull'elaborazione della conoscenza di quella famiglia e della sua condizione di vulnerabilità;
- le influenze provocate dalla nuova conoscenza emersa dal confronto con quella famiglia sulle sue assunzioni.

L'educatore deve inoltre sapersi mantenere in equilibrio tra la tentazione di lasciarsi coinvolgere provando sentimenti ed emozioni scaturiti dalla vicinanza con l'altro che soffre, e la tendenza a indagare lo stato affettivo dell'altro solo in termini cognitivi ma incapaci di motivare un comportamento proattivo. Se la prima tentazione può esporlo alla *compassion fatigue*, la seconda può portarlo, poco per volta, al *burnout* (Fingley, 1995; Maslach, Leiter, 2016; Pugliesi, 1999; Stamm, 1999; Yip, 2006). Vengono impiegate, in questo livello, competenze metacognitive specifiche, come il *self-monitoring* che consente di raggiungere un buon grado di consapevolezza grazie a un dialogo interiore e a un atteggiamento problematizzante e critico (Marzano, 2011). L'educatore deve divenire consapevole delle sue assunzioni esplicitando le sue premesse teoriche, esperienziali (relative al passato), culturali e storiche, in modo da

riuscire a portare in luce eventuali pregiudizi o stereotipi che vi possano agire, influenzando il proprio lavoro e le proprie scelte (Krauss, 2005).

3) *Terzo livello-obiettivo*: è quello della scelta e dell'azione. Sulla base delle conoscenze maturate e della loro rielaborazione mediata dalla riflessione critica su di sé, il professionista dopo attenta negoziazione con la famiglia, definisce un progetto partecipato volto al cambiamento, secondo una intenzionalità educativa specifica (Taylor, White, 2001). Gli obiettivi, dal punto di vista emotivo, sono gestire e orientare in senso autoprotettivo e adattivo la capacità di riconoscimento, espressione e controllo delle emozioni proprie e altrui, da parte di uno o più soggetti interni al nucleo familiare in condizione di vulnerabilità; questo mediante una *alfabetizzazione emotiva* e la trasmissione, o il rinforzo, di competenze emotive nei soggetti (Van Manen, 2016, cfr. in particolare pp.45-46; O'Connor, 2003).

4) *Quarto livello-obiettivo*: è quello specificatamente dedicato al lavoro emotivo che l'educatore deve saper affrontare per consentire al processo di *self-regulating* di compiersi (Grandey, 2000; Hochschild, 2012). In questo momento l'educatore è chiamato a: conoscere le emozioni che sta provando e avere piena consapevolezza di quelle che può o non può esprimere nella relazione con la famiglia; conoscere e saper esprimere le emozioni che sono funzionali a raggiungere il suo obiettivo educativo di miglioramento della condizione di vulnerabilità dei suoi assistiti; infine, proteggersi mediante strategie di *self-care* dall'intensità delle esperienze emotive che può vivere nella relazione prolungata con l'altro.

Vengono impiegate strategie di tipo metacognitivo e intelligenza emotiva (autocontrollo, *role-taking* ecc.) dato che si esprime solidarietà con lo stato affettivo altrui mediante comportamenti progressivamente più complessi: dal mimetismo motorio (si imita l'altro mimando le sue stesse emozioni), fino all'attivazione di processi cognitivi e comportamentali complessi che implicano l'attivazione di meccanismi di assunzione di un ruolo, come nella recita di un personaggio (Larson, Yao, 2005).

Il processo di *self-regulating* si palesa solo nel momento in cui i quattro livelli divengono momenti di una ciclicità ricorsiva, per la quale l'educatore comprende che non può mai definire concluso il suo *iter* di conoscenza e comprensione della famiglia a lui affidata, di scelta consapevole della sua azione e di metariflessione e valutazione partecipata sugli esiti per sé e per l'altro delle decisioni assunte.

3.3. *Strategie didattiche per stimolare l'acquisizione di un corretto atteggiamento empatico mediante laboratori di riflessività critico-pratica*

Si propone, di seguito, un esempio di unità didattica a tipologia mista (lezione frontale e laboratori), funzionale all'incremento e rinforzo di competenze emotive e di riflessività pratica e critica. Nella proposta in oggetto si evidenziano le seguenti scelte didattiche: il docente viene pensato con un ruolo di mediatore dei processi di apprendimento e non come unico depositario della conoscenza (Iandolo, 2000); viene utilizzata l'autovalutazione in senso formativo (Blanch-Hartigan, 2011); vengono impiegate tecniche multimediali – introdotte anche nella lezione frontale (Pantanowitz *et al.*, 2012) – e di scrittura narrativa e descrittiva (Ignelzi, 2000); viene introdotto in più occasioni l'apprendimento collaborativo tra studenti (Dillenbourg, 1999; Iandolo, 2000;). L'unità didattica è pensata in cinque incontri, da realizzarsi in un *setting* d'aula, con sedie mobili e per gruppi di massimo 20 studenti:

Primo incontro: lezione frontale funzionale all'alfabetizzazione emotiva degli studenti. I contenuti trattati (anche mediante *slides* multimediali) sono: teoria della mente ed empatia, intelligenza emotiva, meccanismi fisiologici dell'*arousal*. Tempo: due ore.

Secondo incontro: laboratorio orientato ad aumentare la consapevolezza emotiva intrapersonale ed interpersonale degli studenti. Tempo: tre ore. Si propone agli studenti di utilizzare la scala validata IRI (Interpersonal Reactivity Index) (Davis, 1983) dopo averla illustrata, ad uso autovalutativo così come suggerito da Moon (2004, cfr. in particolare p. 168). La scala IRI si compone di 28 *item* con scala Likert a cinque punti. Consente di individuare quattro dimensioni, due legate alla dimensione cognitiva dell'empatia e due a quella emotiva: tra le prime, il *perspective taking* è la capacità cognitiva di adottare il punto di vista altrui; la *fantasia* è la tendenza a immaginarsi in situazioni fittizie. Tra le seconde, l'*emphatic concern* è la reazione emotiva connessa alla condivisione dell'esperienza altrui; il *personal distress* è il disagio sperimentato in risposta alla sofferenza dell'altro. Gli studenti dopo aver elaborato, sotto precisa guida da parte del *tutor* o del docente, i risultati personali, sono invitati a discuterne in piccoli gruppi e poi in plenaria.

Terzo incontro e quarto incontro: laboratorio multimediale, con la visione di un film ad alta intensità emotiva. È possibile utilizzare al posto di un film video registrazioni realizzate nei contesti professionali, in presa diretta e ottenuti grazie ai permessi necessari dai servizi educativi per le famiglie. Fondamentale che il materiale scelto per fungere da *trigger*

sia “sfidante” in relazione a ciò che gli studenti sanno già, ma sia anche in grado di sollecitare in loro un processo di significazione profonda rispetto a quanto sentono e vedono (Moon, 2004, cfr. in particolare p. 87). Vengono così stimulate tutte le dimensioni dell'intelligenza emotiva. Dopo la visione del film viene richiesto ai discenti di descrivere quanto visto e percepito in un breve scritto (circa due cartelle).

Dopo qualche giorno, un secondo laboratorio prevede l'autovalutazione da parte degli studenti dei propri scritti mediante l'utilizzo della scala di Hatton e Smith (debitamente introdotta e illustrata dal docente o tutor). La scala di Hatton e Smith (1995) prevede la possibilità di identificare quattro livelli di capacità riflessiva nella scrittura:

- 1) *descrittiva*: scrittura solo di descrizione, senza alcun commento personale;
- 2) *descrizione riflessiva*: viene esplorato solo il punto di vista dell'autore;
- 3) *descrizione dialogica*: vengono presi in considerazione punti di vista diversi, ma in modo ancora superficiale;
- 4) *riflessione critica*: emerge nella scrittura la consapevolezza che le azioni e gli eventi sono situati, spiegabili da prospettive diverse e influenzati da fattori sociali, culturali e storici.

Dopo l'autovalutazione, gli studenti sono stimolati a confrontarsi reciprocamente e in piccolo gruppo e poi nel complessivo della classe.

Quinto incontro: laboratorio multimediale, con la visione di una o più scene di un film che presenti/no una dinamica familiare alterata da atteggiamenti emotivamente non adattivi per sé o potenzialmente traumatici per altri membri della famiglia. Dopo la visione del film, in piccoli gruppi (composti da massimo quattro-cinque soggetti), ad ogni studente viene chiesto di interpretare il ruolo di uno dei personaggi della scena, avendo provato a dedurre, immaginare o sentire (entrando in empatia con lui) i presupposti che hanno condotto quel personaggio a quel comportamento. Il gruppo è stimolato a iniziare un dialogo nel quale ogni studente deve cercare di rivendicare la posizione del suo personaggio, esprimere il suo disagio o spiegare il suo comportamento agli altri, come se fosse lui stesso il personaggio. Alla fine, gli studenti sono invitati a scrivere due cartelle di descrizione e riflessione su quanto percepito e provato nell'interpretare e “difendere” il proprio personaggio. Questo laboratorio consente di stimolare la capacità empatica e introspettiva, sia nella dimensione cognitiva che emotiva, e la riflessività e l'analisi critica delle diverse situazioni e dei punti di vista altrui.

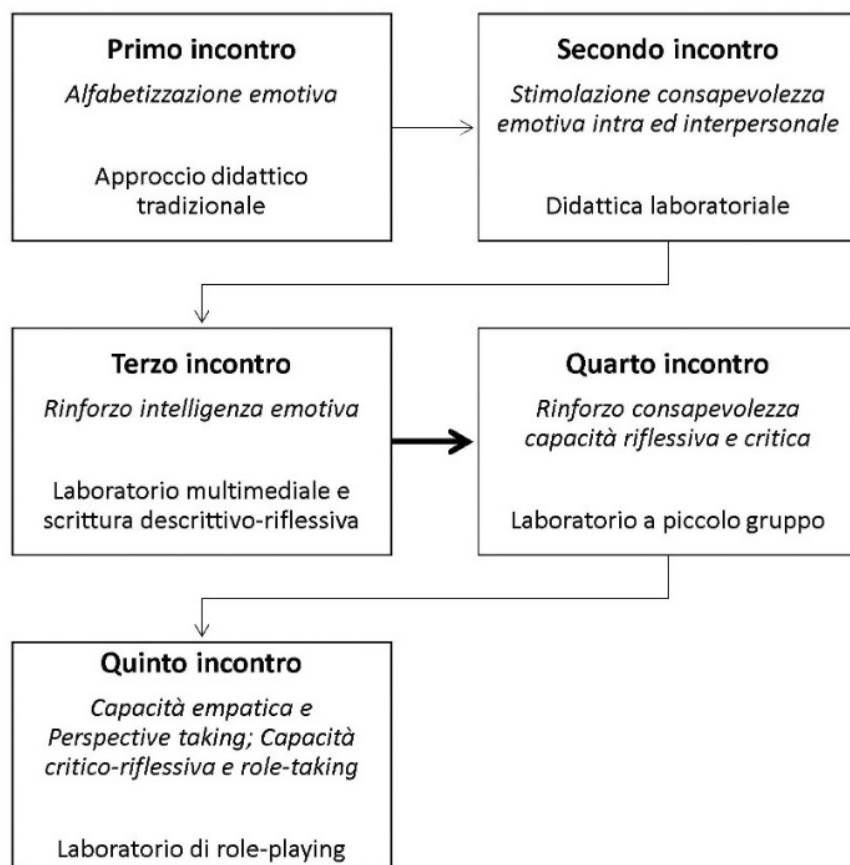


Fig. 4 – Diagramma di flusso della proposta didattica descritta nel testo

È possibile sollecitare la riflessività critica sul proprio mondo emotivo e su come questo possa influenzare o essere influenzato dalle esperienze sfidanti anche mediante l'utilizzo di *trigger* quali fotografie, poesie, romanzi, o partendo dalla storia personale del discente (esperienze particolarmente intense); il tutto all'interno di tecniche didattiche non convenzionali, quali il *role-playing* o il *case study* (Cunliffe, 2002, p. 52; Ignelzi, 2000). In Fig. 4, il diagramma di flusso della proposta didattica presentata.

3.4. La valutazione della maturità riflessiva ed emotiva degli studenti

Per la valutazione sommativa dei laboratori e della maturità riflessiva acquisita dagli studenti, oltre che ad una seconda somministrazione alla

fine dell'unità della scala IRI, è possibile utilizzare la scala proposta da Bain e collaboratori (1999) applicandola agli scritti prodotti dai discenti; la scala prevede cinque livelli di approfondimento riflessivo e critico dimostrabili da un autore nella propria scrittura:

- 1) *descrizione*: l'autore descrive o racconta ciò che ha visto con minime trasformazioni;
- 2) *approfondimento*: l'autore usa alcuni dati o fonti per comprendere quando visto;
- 3) *relazione*: lo scrittore identifica alcuni aspetti rispetto a quanto visto che hanno un significato personale e che si connettono con la sua esperienza personale; dà quindi una spiegazione, se pur ancora superficiale, alle ragioni per le quali alcuni eventi sono accaduti, esplorando le relazioni tra la teoria e la pratica;
- 4) *ragionamento*: l'autore, in una appropriata relazione sui fatti, integra i dati con un alto livello di trasformazione e concettualizzazione in quanto cerca una comprensione approfondita del perché qualche cosa è avvenuto o non avvenuto, esplorando compiutamente le relazioni tra teoria e pratica;
- 5) *ricostruzione*: lo scrittore mostra un alto livello di capacità di astrazione per generalizzare o applicare le sue conoscenze; tratteggia conclusioni originali dalle sue riflessioni, generalizza dalle sue esperienze, estrae principi generali, formula una teoria personale o prende posizione su un fatto; infine, l'autore riesce nell'estrarre e interiorizzare il significato personale di quanto appreso dall'esperienza o pianifica un futuro approfondimento stimolato dalle sue riflessioni.

Conclusioni

Partendo dal presupposto che nessuna relazione educativa e nessun atto comunicativo che in essa si palesi, nel lavoro con famiglie vulnerabili, possano prescindere da una capacità empatica e di introspezione emotiva, si è tentato di definire un *Syllabus* quale elemento di partenza per una discussione sulle pratiche didattiche e formative che caratterizzano i percorsi di apprendimento di educatori, siano essi in servizio o in formazione. Tale proposta, ancora *in nuce*, necessita di un ulteriore approfondimento teorico e, ancor di più, di implementazioni su scenari didattici concreti, per poterne valutare nel tempo l'efficacia e l'opportunità di impiego in aree e contesti educativi diversi, sanitari e sociali, così come in pratiche educative molteplici.

A partire dal lavoro concreto con le famiglie occorre capire, infatti, se un *Syllabus* didattico così delineato possa essere utile a formare e rafforzare le competenze di un educatore chiamato a una progettazione e a un intervento educativi tali da consentire una crescita reciproca, cognitiva ed emotiva, dei soggetti coinvolti: siano essi “educandi” o educatori.

Riferimenti bibliografici

- Alisic E., Krishna R.N., Groot A., Frederick J.W. (2015): Children's Mental Health and Well-Being after Parental Intimate Partner Homicide: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(18), pp. 328-345.
- Bain J.D., Ballantyne R., Packer J., Mills C. (1999): Using Journal Writing to Enhance Student Teachers' Reflectivity during Field Experience Placements. *Teachers and Teaching*, 1(5), pp. 51-73.
- Bauman Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Beck U. (1992): From Industrial Society to the Risk Society: Questions of Survival, Social Structure and Ecological Enlightenment. *Theory, Culture and Society*, 1(9), pp. 97-123.
- Blanch-Hartigan D. (2011): Medical Students' Self-Assessment of Performance: Results from Three Meta-Analyses. *Patient Education and Counseling*, n. 84, pp. 3-9.
- Bobbo N. (2015): *La fatica della cura*. Padova: Cleup.
- Cunliffe A.L. (2002): Reflexive Dialogical Practice in Management Learning. *Management learning*, 1(33), pp. 35-61.
- Daive L. (1997): Facilitating Reflection through Interactive Journal Writing in an Online Graduate Course: A Qualitative Study. *Journal of Distance Education*, 1(12), pp. 103-126.
- Davis M.H. (1983): Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(44), p. 113.
- Dewey J. (1938): *Esperienza e educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1972.
- Dyke M. (2009): An Enabling Framework for Reflexive Learning: Experiential Learning and Reflexivity in Contemporary Modernity. *International Journal of Lifelong Education*, 3(28), pp. 289-310.
- Edwards E.P., Eiden R.D., Leonard K.E. (2006): Behavior Problems in 18-to 36-Month-Old Children of Alcoholic Fathers: Secure Mother-Infant Attachment as a Protective Factor. *Development and Psychopathology*, 2(18), p. 395.
- Eisenberg N., Fabes R.A. (1990): Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior. *Motivation and Emotion*, 2(14), pp. 131-149.

- Eth S., Pynoos R.S. (1994): Children who Witness the Homicide of a Parent. *Psychiatry*, 4(57), pp. 287-306.
- Fingley C.R. (ed.) (1995): *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who Treat Traumatized*. New York-London: Routledge.
- Freire P. (1985): *Le virtù dell'educatore*. Trad. it. Bologna: EDB, 2017.
- Gable S. (1998): School-Age and Adolescent Children's Perceptions of Family Functioning in Neglectful and Non-Neglectful Families. *Child Abuse and Neglect*, 9(22), pp. 859-867.
- Grandey A. A. (2000): Emotional Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(5), p. 95.
- Hardesty J.L., Campbell J.C., McFarlane J.M., Lewandowski L.A. (2008): How Children and their Caregivers Adjust after Intimate Partner Femicide. *Journal of Family Issues*, 1(29), pp. 100-124.
- Hatton N., Smith D. (1995): Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 1(11), pp. 33-49.
- Hauenstein E.J. (1990): The Experience of Distress in Parents of Chronically Ill Children: Potential or Likely Outcome? *Journal of Clinical Child Psychology*, 4(19), pp. 356-364.
- Heidegger M. (1966): *Discourse on Thinking*. New York: Harper and Row.
- Higgins D.J., Bailey S.R., Pearce J.C. (2005): Factors Associated with Functioning Style and Coping Strategies of Families with a Child with an Autism Spectrum Disorder. *Autism*, 2(9), pp. 125-137.
- Hochschild A.R. (2012): *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Hoppes K., Harris S.L. (1990): Perceptions of Child Attachment and Maternal Gratification in Mothers of Children with Autism and Down Syndrome. *Journal of Clinical Child Psychology*, 4(19), pp. 365-370.
- Ignelzi M. (2000): Meaning Making in the Learning and Teaching Process. *New Directions for Teaching and Learning*, n. 82, pp. 5-14.
- Jarvis P. (2004): *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Jones G. (1997): Disabling Children: Autism, the Effect on Families and Professionals. *Educational and Child Psychology*, n. 14, pp. 71-76.
- Kolb D.A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Krauss S.E. (2005): Research Paradigms and Meaning Making: A Primer. *The Qualitative Report*, 4(10), pp. 758-770.
- Kuiper R.A., Pesut D.J. (2004): Promoting Cognitive and Metacognitive Reflective Reasoning Skills in Nursing Practice: Self-Regulated Learning Theory. *Journal of Advanced Nursing*, 4(45), pp. 381-391.
- Lisle A.M. (2010): *Reflexive Practice: Dialectic Encounter in Psychology And Education*. Bloomington (IN): Xlibris Corporation.

- Larson E.B., Yao X. (2005): Clinical Empathy as Emotional Labor in the Patient-Physician Relationship. *JAMA*, 9(293), pp. 1100-1106.
- Mari G. (2014): Educare le Emozioni. *Pedagogia e Vita*, n. 72.
- Marzano R. (2011): *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Maslach C., Leiter M.P. (2016): Understanding the Burnout Experience: Recent Research and its Implications for Psychiatry. *World Psychiatry*, 2(15), pp. 103-111.
- Mayo P. (2007): Critical Approaches to Education in the Work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy and Education*, 6(26), pp. 525-544.
- Mezirow J. (1997): Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 74, pp. 5-12.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie: ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Moon J.A. (2004): *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Abingdon (UK): Routledge.
- Muller R.T., Vascotto N.A., Konanur S., Rosenkranz S. (2013): Emotion Regulation and Psychopathology in a Sample of Maltreated Children. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 1(6), pp. 25-40.
- O'Connor M.F. (2003): Making Meaning of Life Events: Theory, Evidence, and Research Directions for an Alternative Model. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 1(46), pp. 51-75.
- Pantanowitz L., Szymas J., Yagi Y., Wilbur D. (2012): Whole Slide Imaging for Educational Purposes. *Journal of Pathology Informatics*, n. 3, p. 46.
- Pears K.C., Fisher P.A. (2005): Emotion Understanding and Theory of Mind among Maltreated Children in Foster Care: Evidence of Deficits. *Development and Psychopathology*, 1(17), pp. 47-65.
- Pollak S.D., Cicchetti D., Klorman R., Brumaghim J.T. (1997): Cognitive Brain Event-Related Potentials and Emotion Processing in Maltreated Children. *Child Development*, 5(68), pp. 773-787.
- Pugliesi K. (1999): The Consequences of Emotional Labor: Effects on Work Stress, Job Satisfaction, and Well-Being. *Motivation and emotion*, 2(23), pp. 125-154.
- Ricoeur P. (1983): *Soi-même comme un autre*, Trad. it. Milano: Jaca Book, 1993.
- Romans-Clarkson S.E., Clarkson J.E., Dittmer I.D., Flett R., Linsell C., Mullen P.E., Mullin B. (1986): Impact of a Handicapped Child on Mental Health of Parents. *British Medical Journal*, 6559(293), pp. 1395-1397.
- Schäfer G., Lecturer S. (2011): Family Functioning in Families with Alcohol and Other Drug Addiction. *Social Policy Journal of New Zealand*, n. 37, pp. 1-17.
- Schön D. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Maurice Temple Smith.
- Singer T., Tusche A. (2014): *Understanding Others: Brain Mechanisms of Theory of Mind and Empathy*. In P.W. Glimcher, E. Fehr (eds.): *Neuroeconomics*,

- Decision Making and the Brain*. London: Elsevier-Academic Press, pp. 513-532.
- Stamm B.H. (ed.) (1999): *Secondary Traumatic Stress Disorder. Self-care and Issues for Clinicians, Researchers and Educators*. Baltimora (MD): Sidran Press.
- Steeves R.H., Parker B. (2007): Adult Perspectives on Growing Up Following Uxoricide. *Journal of Interpersonal Violence*, 10(22), pp. 1270-1284.
- Steinhausen H.C. (1995): Children of Alcoholic Parents. A Review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 3(4), pp. 143-152.
- Taylor C., White S. (2001): Knowledge, Truth and Reflexivity: The Problem of Judgement in Social Work. *Journal of Social Work*, 1(1), pp. 37-59.
- Van Manen M. (2016): *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. London: Routledge.
- Wiik K.L., Loman M.M., Van Ryzin M.J., Armstrong J.M., Essex M.J., Pollak S.D., Gunnar M.R. (2011): Behavioral and Emotional Symptoms of Post-Institutionalized Children in Middle Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1(52), pp. 56-63.
- Yip K.S. (2006): Self-Reflection in Reflective Practice: A Note of Caution. *British Journal of Social Work*, 5(36), pp. 777-788.

Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB¹

Fabrizio Chello², Enricomaria Corbi³, Pascal Perillo⁴

Abstract

Il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze relazionali e comunicative quali elementi centrali nell'architettura dei Corsi di Studio in Scienze dell'educazione è un passaggio-chiave del più generale riconoscimento della figura professionale dell'educatore/educatrice. Tuttavia, la loro traduzione in termini di approcci epistemologici, teorici e metodologici può assecondare logiche che esulano da quelle propriamente educative, soprattutto in un periodo in cui la formazione superiore è costantemente intrisa dal pensiero neo-liberista. Per tale motivo, sulla base dell'esperienza condotta presso l'Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa", il contributo propone di rileggere, alla luce della pedagogia transazionale deweyana, la relazione e la comunicazione come sostrato naturale all'interno del quale interviene l'agire educativo, inteso come intenzionale e riflessivo. Ne consegue che tali conoscenze e competenze possono svilupparsi a partire da attività formative *inquiry based*, quali l'osservazione, il questionamento, la problematizzazione e la documentazione.

Parole chiave: pratica educativa riflessiva, indagine, osservazione, questionamento, problematizzazione.

¹ Il contributo è il risultato di intense discussioni, confronti, scambi di vedute tra gli Autori; tuttavia, per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: Enricomaria Corbi, par. 1; Pascal Perillo, parr. 2, 4; Fabrizio Chello, parr. 3, 5 (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura degli Autori, N.d.R.*).

² Ricercatore (RTDa) di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" di Napoli.

³ Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" di Napoli.

⁴ Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" di Napoli.

Abstract

The recognition of the knowledge and skills about relational and communicational area as central elements in the architecture of the Educational Sciences Courses is a key step in the more general acknowledge of the profession of educator. However, the translation of those in terms of epistemological, theoretical and methodological approaches can follow other logics than the educational ones, especially when higher education is constantly imbued with neo-liberal thinking. For this reason, based of the experience conducted at the University “Suor Orsola Benincasa” in Naples, the paper proposes to re-read, considering the Deweyan transactional approach: 1) the relationship and communication as a natural substratum within which educational practice intervenes; 2) educational practice, as intentional and reflective. It follows that such knowledge and skills can be developed thanks to inquiry-based activities, i.e. observation, questioning, problematization, and documentation.

Keywords: educational reflective practice, inquiry, observation, questioning, problematization.

1. *Progettare la formazione universitaria al di là della learnification*

Il sistema italiano di Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento dei Corsi di Studio (CdS) universitari – in accordo con i sistemi di valutazione internazionali – spinge alla costruzione di una stretta relazione tra ricerca, didattica e *governance*. In effetti, l’apertura al territorio, attraverso il rapporto con gli *stakeholders*, dovrebbe comportare una ridefinizione delle finalità culturali e professionali, degli obiettivi di apprendimento e dei contenuti dei percorsi di studio, con la conseguente riconfigurazione delle attività di ricerca di cui quei contenuti dovrebbero essere il risultato. Tale relazione, se condotta attraverso metodi basati sul dialogo e sul reciproco confronto, potrebbe condurre a una ri-valorizzazione del sistema accademico quale nodo fondamentale nella rete di agenzie interessate a promuovere la crescita sostenibile e intelligente del territorio.

Tuttavia, la relazione tra Università e territorio, nell’attuale sistema istituzionale e normativo, è strutturata alla luce di una concezione neo-liberista dell’educazione, secondo cui quest’ultima trova la sua ragione d’essere nel divenire funzionale alle richieste di una società sempre più basata sul mercato e sulla competizione. Su questo punto, basti pensare alla denuncia di *learnification* avanzata da Biesta (2010), a sottolineare la tendenza sempre più diffusa a considerare l’educazione come un processo apprenditivo di tipo individualistico, che risponde al bisogno del singolo di costruirsi come attore performante all’interno di un sistema sempre più conflittuale, piuttosto che come un processo di ricono-

scimento reciproco che risponde al diritto, individuale e collettivo, di creare le condizioni per una società inclusiva e democratica. Lì dove un tale slittamento comporterebbe una determinazione estrinseca delle scelte in ambito scientifico e didattico, svuotando così di fatto l'università della sua libertà e autonomia, e la trasformerebbe in una istituzione che, incarnando una razionalità tecnica e funzionalista, produce risorse umane conformate alle esigenze di un mercato sempre meno propenso a riconoscere e rispettare i diritti dei singoli e delle collettività.

Queste due visioni, opposte, dell'attuale sistema universitario, evidenziandone le potenziali prospettive e le radicali criticità, rendono ancora più arduo il concreto e quotidiano lavoro di progettazione formativa di un CdS, perché aumentano la responsabilità degli organi collegiali nell'effettuare scelte strategiche e programmatiche. Basti pensare, a titolo di esempio, alle scelte che orientano l'attualizzazione locale del *core curriculum* per la formazione degli educatori professionali socio-pedagogici e degli educatori dei servizi educativi per l'infanzia: anche quando nella comunità accademica vi sia un generale accordo sulle conoscenze e sulle competenze di base, la loro traduzione in termini di approcci epistemologici, teorici e metodologici può differire profondamente e può assecondare istanze culturali, sociali, economiche e politiche diverse. Tale discorso concerne anche le conoscenze e le competenze che attengono alla sfera della relazione e della comunicazione, oggetto di questo *Dossier* monografico. Da un lato, infatti, esse sono unanimemente riconosciute come essenziali per la professionalizzazione dell'educatore/educatrice, quale professionista capace di progettare l'intervento educativo sulla base di una reale analisi e comprensione dei bisogni, di strutturare un buon clima di lavoro all'interno del gruppo professionale, di gestire in maniera empatica l'intervento educativo con i clienti diretti e indiretti, così come di realizzare quella continuità orizzontale e verticale che rende un servizio di qualità. Dall'altro, tali conoscenze e competenze possono essere agite – solo per citare i due estremi individuati da Freire (1970, trad. it. 2002) – tanto nella direzione di una pedagogia problematizzante che conduce alla *liberazione*, attraverso dinamiche relazionali-comunicative realmente democratiche, quanto nella direzione di una pedagogia depositaria che conduce all'*oppressione*, attraverso dinamiche relazionali-comunicative ambigue e ingannevoli.

Occorre, dunque, chiedersi che cosa si intenda per *relazione* e *comunicazione*, e come declinare tali concetti in conoscenze e competenze che possano essere monitorate e valutate. Tali interrogativi consentono più facilmente di evitare di assumere definizioni a-priori e, conseguentemen-

te, di sottostare a standard di performatività che ricadono inevitabilmente dall'alto sul corpo docente e studente. E ciò in favore (e non contro) il rapporto con gli *stakeholders* che compongono un mercato del lavoro complesso e complicato quale è quello del lavoro educativo professionale: assumere una postura critica, infatti, serve a tenere alto – tanto nel mondo accademico quanto nel mondo delle professioni – il livello di guardia sulla progressiva sostituzione del linguaggio e delle logiche dell'educazione con linguaggi e logiche altre.

In questo senso, come l'ampio dibattito novecentesco ha dimostrato, la teoresi è intimamente connaturata con le scelte pratiche che il quotidiano (im)pone. A tal proposito, tra i pedagogisti dello scorso secolo, Dewey è certamente quello che maggiormente ha messo a fuoco il tema del «carattere pratico della realtà» (1908, trad. it. 2008, *passim*), offrendo alla pedagogia una fondamentale chiave di lettura del problema dell'esperienza. Questa è posta al centro della riflessione deweyana e rappresenta una categoria intorno alla quale è possibile pensare l'educazione dal punto di vista sia epistemologico sia etico. La riflessione sull'educazione, intesa come continua ricostruzione dell'esperienza, grazie al riconoscimento del carattere pratico della realtà, legge la pratica come categoria fondazionale dell'azione, soprattutto quando a quest'ultima si associa l'aggettivo educativa. Pertanto, quando ci si assume la responsabilità di formare gli educatori/le educatrici è necessario non sottovalutare la capacità di questi professionisti di gestire il complesso rapporto tra le pratiche educative agite con la loro osservazione e teorizzazione, così come con la scelta delle tecniche, degli strumenti e dei metodi. Ne consegue che ogni scelta programmatica debba essere esplicitata e soppesata nelle sue caratteristiche epistemologiche, teoretiche e metodologiche, perché ciò consente agli educatori/alle educatrici in formazione di sviluppare la capacità di riconoscere e gestire paradigmi di riferimento adottati per agire e/o generati dall'agire stesso, evitando così di riprodurre inconsapevolmente le strategie e le tecniche maggiormente utilizzate.

Tale responsabilità epistemica, dunque, è inevitabilmente anche etica e politica. Infatti, chi ha la responsabilità di progettare i percorsi di studio non deve mai dimenticare che l'azione dell'educare risponde a un «processo [...] intenzionale collegato a problemi di carattere etico-filosofico; [è] termine che racchiude in sé il criterio che venga realizzato qualcosa che ha valore e [...] implicazioni normative» (Frauenfelder, 1993, p. 43); è azione «del far crescere» e, quindi, processo intenzionale (cfr. Cambi, 2005; Colicchi, 2011). Ciò implica, in primo luogo, che l'educazione non è un processo naturale, ma qualcosa che *inter-viene* e

apre – attraverso un terzo – lo spazio di libertà del soggetto e, in secondo luogo, contrariamente a una certa vulgata postmodernista, che l'educazione o è emancipazione o non è educazione (Corbi, 2005, 2010). Lì dove il soggetto che ha da esperire tale spazio di libertà emancipativa è tanto l'educatore/educatrice in formazione quanto il suo futuro cliente.

Queste due condizioni – l'inestricabile inter-penetrazione tra teoria e azione, e la finalità emancipativa della pratica educativa – tendono a svanire nel momento in cui l'esigenza di educazione viene trasformata esclusivamente in un bisogno di educazione. Se, infatti, le regole del mercato chiedono al produttore e al consumatore di effettuare scelte razionali a partire dai criteri di efficienza e di efficacia, l'educazione, in quanto bisogno a cui rispondere, non può sfuggire a una tale logica. Anch'essa, al pari di tutti gli altri bisogni umani, necessita di una presa in carico che produca dei risultati che siano coerenti con gli obiettivi prefissati a monte del processo e che tali risultati siano prodotti attraverso strategie che puntino al massimo risultato con il minor spreco di risorse.

Ma l'educazione non è solo un bisogno: è anche prioritariamente una *esigenza* e, in quanto tale, non può essere valutata esclusivamente in termini di efficacia e di efficienza. Va respinta al mittente, in questo senso, l'idea e la possibilità che l'educazione diventi *edutainment*: ossia, un prodotto di mercato.

2. *Rileggere la relazione e la comunicazione in chiave transazionale*

In ragione di quanto evidenziato nel precedente paragrafo, per il CdS in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa", attivo presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione, si è scelto di "giocare" con il linguaggio neo-liberista che intride il mondo accademico, provando a piegarlo alla logica transazionale di stampo deweyano. Tale gioco è qui analizzato per quanto attiene le conoscenze e le competenze relazionali e comunicative dell'educatore/educatrice da intendersi, in senso deweyano, non come un *quid* che si va ad aggiungere al lavoro del professionista per renderlo più adeguato o efficace, ma come l'anima stessa di tale lavoro, che consiste nell'orientare quel processo transattivo tra organismo e ambiente, mediante il quale l'organismo fa i conti con qualcosa di esterno a sé (Dewey, 1938a, trad. it. 1973, cfr. in particolare p. 110).

Il termine transazione – ricavato da Dewey e Bentley (1949, trad. it. 1974) dal lessico economico – richiama l'intreccio di operazioni con le

quali si realizza l'incontro di esigenze e interessi diversi nel luogo di una mediazione reale e costante al centro della quale vi è la negoziazione continua dell'uomo-in-azione nel mondo di cui è parte integrante: «è un Fatto tale che nessuno dei suoi elementi costitutivi può essere *adeguatamente* specificato come fatto a prescindere dalla specificazione di altri elementi costitutivi dell'intera materia trattata» (ivi, p. 145).

Questo «Fatto» (*Ibidem, passim*) racchiude un punto di vista che non va confuso con quello interazionale, in quanto procede in base alla convinzione che il conoscere sia co-operativo, evitando così il rischio di separare il conoscente dal conosciuto. A tal proposito, Dewey distingue nettamente la transazione dall'auto-azione e dall'inter-azione, al fine di sgombrare il campo da possibili dubbi che potrebbero emergere proprio dalla confusione che «quei nomi nascondono nel loro uso comune» (ivi, p. 129): si parla di auto-azione «quando si considerano le cose come se agissero per proprio potere» (ivi, p. 130); si parla di *inter-azione* «quando ad ogni cosa se ne contrappone un'altra in rapporto di reciproca connessione causale» (*Ibidem*); si parla di *trans-azione* «quando si impiegano sistemi di descrizione e di denominazione per trattare aspetti o fasi di azione, senza riferirsi alla fine ad "elementi" o ad altre presunte "entità", "essenze", o "realtà" individuabili o indipendenti, e senza che si isolino, da tali individuabili "elementi", delle presunte "relazioni" individuabili» (*Ibidem*).

In questo senso, l'inter-azione presuppone una sostanzialità dei soggetti che non consente di sottrarsi al retaggio di una tradizione che nega lo statuto ontologico del divenire e che, conseguentemente, concepisce la relazione e la comunicazione come dimensioni non naturali o aggiunte che provano a tenere insieme, legandoli, elementi di per sé indipendenti. Al contrario, nella prospettiva transazionale, non è possibile ritenere adeguata «alcuna pre-conoscenza né del solo organismo, né del solo ambiente, neppure per quanto concerne la natura fondamentale delle distinzioni convenzionali ordinarie fra essi» (ivi, p. 146). La transazione esige che organismo e ambiente «si accettino in un sistema comune» (*Ibidem*), per cui sono la relazione e la comunicazione a consentire, tanto al soggetto quanto all'oggetto, di costituirsi come tali nel corso del processo conoscitivo.

In questo senso, la categoria deweyana della *transazione* individua quel processo globale, complesso e ricorsivo che è la formazione, un «processo che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale» (Cambi, Frauenfelder, 1994, p. 22). La formazione, dunque, è quel processo transazionale che costituisce, in quanto tali, i soggetti e gli oggetti che partecipano alla ridefini-

zione costante dell'ambiente naturale-culturale a cui appartengono. E tale processo è accompagnato, orientato e sostenuto dall'agire educativo: l'educazione, in senso precipuamente deweyano, è un intervento intenzionale che l'educatore/educatrice progetta e realizza, attraverso la propria pratica professionale, per incidere su quel sostrato relazionale-comunicazionale che è il processo transattivo al fine di far assumere a quest'ultimo forme sempre più adeguate allo sviluppo di nuove funzioni.

Ne consegue che, come già si è accennato nel precedente paragrafo, l'educazione non può che essere emancipativa, perché risponde al principio di crescita della coppia organismo-ambiente, principio che Dewey (1938b, trad. it. 2014) individua come fondante l'agire educativo insieme ai principi di *continuità* e *situatività*. Tale lettura transazionale della realtà, dunque, riconosce una imprescindibile necessità di pensare la pratica educativa come un agire che riconfigura intenzionalmente quello spazio naturalmente relazionale che è l'unità organismo-ambiente. Lì dove tale intenzionalità, derivante dal principio di crescita poc'anzi richiamato, definisce la finalizzazione dell'azione educativa ma è anche da intendersi quale processo di significazione dell'azione umana che attiene tanto alla sfera della cognizione quanto alla sfera dell'emozione dell'uomo agente intenzionalmente nella storia.

All'interno di tale quadro concettuale, educare significa agire in vista di un cambiamento, prefigurare possibilità di trasformazione sulla base di una situazione problematica (*l'esistente*) e richiede l'ancoraggio costante al contesto e l'apertura necessaria all'utopia (*il possibile*). L'atto dell'educare, quindi, è un atto axiologicamente, socialmente e politicamente orientato, poiché è un atto che ambisce a riconfigurare in meglio il flusso transazionale tra organismo-ambiente e, dunque, è un atto intimamente relazionale e comunicativo dato che genera uno "spazio" costante di conflitto e dialogo (il primo, per Dewey, presupposto necessario al secondo⁵). L'agire educativo, dunque, non è un generico «campo di attività» (cfr. Dewey, 1933, trad. it. 1961, *passim*), è prassi socio-culturalmente situata e pluriarticolata e implica precise forme di «controllo intenzionale» (*Ibidem*), che non necessariamente sono nella piena disponibilità cosciente degli attori in gioco. Il controllo intenzionale presuppone che

⁵ Scrive Dewey in *Creative Democracy*: «Una genuina fede democratica nella pace è fede nella possibilità di condurre dispute, controversie e conflitti come imprese cooperative nelle quali entrambe le parti imparano dando agli altri una possibilità di esprimere se stessi» (Dewey, 1939, trad. it. 1988, p. 228).

gli elementi che concorrono a definire il campo delle azioni educative assumano per l'agente significati specifici che gli permettano di conoscere i presupposti e prospettare le conseguenze delle sue azioni.

3. Sviluppare competenze relazionali e comunicative in direzione della crescita educativa

La rilettura, effettuata nel paragrafo precedente, delle categorie di relazione e comunicazione alla luce dell'approccio transazionale deweyano consente di concepire le competenze relazionali e comunicative dell'educatore/educatrice come il saper leggere criticamente le situazioni in cui prendono forma le azioni educative al fine di comprenderne le caratteristiche attuali e le possibili linee di sviluppo, in accordo con il principio di crescita. Ma in che modo questo principio può aiutare l'educatore/educatrice a scegliere in quale direzione agire? Ossia, per tornare alla questione posta nel primo paragrafo di questo contributo, in che modo tale principio può condurre l'educatore/educatrice all'esercizio delle proprie competenze relazionali e comunicative nella direzione di una pedagogia problematizzante, che punta all'emancipazione, e non nella direzione di una pedagogia depositaria, che punta alla subordinazione? In fondo, scrive Dewey, il principio di crescita si applica anche a «uomo che s'inizia al banditismo [e che] può crescere in quella direzione, e con la pratica può diventare un espertissimo bandito» (1938b, trad. it. 2014, p. 22).

Sembrerebbe, dunque, che il principio di crescita così formulato non basti, ed è per questo motivo che Dewey lo approfondisce sul piano etico, aderendo però non a un'etica tradizionale che ricerca valori universalmente validi ma a un'etica che, seguendo la prospettiva pragmatista, valuta le condotte umane in relazione alle conseguenze che esse possono produrre sull'unità transazionale organismo-ambiente. In particolare, in continuità con la sua visione darwinista della vita (Dewey, 1910, trad. it. 2007), il pedagogista americano pensa che il valore etico che sostanzia il principio di crescita sia da ricercarsi in una condotta che consenta di non limitare lo sviluppo individuale e sociale in un'unica direzione: un'azione educativa emancipativa non può puntare, come nel caso del banditismo, a sviluppare conoscenze e competenze in un unico campo di azione. Nel banditismo, infatti, l'interesse per il bottino è prevalente su qualsiasi altro interesse e ciò non consente di sviluppare, in maniera ampia e aperta, né le relazioni sociali che tengono insieme i banditi né le loro strategie cognitive e comportamentali. La crescita, invece, è realmente

tale solo se conduce a una estensione «del raggio dell'attenzione al di là dello scopo e del desiderio immediato», creando così «mete più vaste e più lontane, [che] ci consent[ono] di sfruttare un campo di condizioni e di mezzi molto più ampio e profondo di quello [iniziale]» (Dewey, 1929, trad. it. 2017, p. 10). Con la conseguenza che una relazione comunicativa che ha l'ambizione di puntare a una reale crescita educativa deve essere capace di creare le condizioni affinché l'educando/a possa «valersi degli stimoli e delle opportunità che gli si offrono per crescere ulteriormente in nuove direzioni», contribuendo così a sviluppare «quelle attitudini e abitudini che sole sono in grado di aprire vie di sviluppo in altre direzioni» (Dewey, 1938b, trad. it. 2014, p. 23).

In questo senso, l'educatore/educatrice formato alla logica della transazione può discernere in quale direzione orientare l'azione educativa solo se legge in maniera prospettica la situazione in cui agisce. Ciò significa non ridurre la situazione all'immagine che di essa si desume soffermandosi solo sulla sua attualità: le situazioni esperite, infatti, sono ciò che sono non solo in relazione alle dinamiche transazionali che stanno prendendo corpo nell'*hic et nunc*, ma anche in relazione ai precedenti flussi transazionali che hanno generato attitudini e abitudini all'interno dell'unità organismo-ambiente (Dewey, 1925, trad. it. 1990, pp. 242-243). Per tale motivo, l'educatore/educatrice, in accordo con il principio di continuità, deve leggere la situazione attuale anche alla luce delle situazioni passate; ancor meglio, deve comprendere dalle esperienze passate le curiosità, gli interessi e i desideri dell'educando/a affinché questi possano essere sviluppati nel presente al punto da divenire basi solide per la generazione di nuove curiosità, nuovi interessi e nuovi desideri (Dewey, 1938b, trad. it. 2014, pp. 24-25).

Inoltre, l'atto del leggere in maniera prospettica la situazione in cui si agisce va inteso anche in senso spaziale. Infatti, l'educatore/educatrice che assume la prospettiva deweyana deve essere consapevole, in nome del principio di situatività, che l'esperienza umana, anche quando è condotta individualmente, è sempre sociale perché nasce e si attua all'interno di quel processo transazionale che consente al singolo di essere tale solo in quanto embricato con l'ambiente. Ossia il/la professionista dell'educazione deve tener conto tanto dei fattori interni quanto dei fattori esterni a quella parte dell'unità organismo-ambiente che nella tradizione Occidentale assume il nome di individuo. Se ciò non accade, l'educatore/educatrice, attenzionando esclusivamente i fattori interni dell'educando/a, tende a compiere almeno due errori: nella fase di analisi dei bisogni, non prendendo in seria considerazione la situazione

attuale e storica nella quale l'individuo è immerso, può misconoscere il ruolo abilitante e/o limitante delle abitudini sullo sviluppo delle funzioni organiche (quali le funzioni affettivo-emotive, motorie, cognitive e sociali) così come, nella fase di monitoraggio e di valutazione, non prestando particolare attenzione alle ricadute che l'azione individuale ha sull'ambiente, può sopravvalutare e/o sottovalutare le trasformazioni che si danno nel flusso transazionale, con un conseguente impatto negativo sulla progettazione dei successivi interventi educativi.

Ne consegue che una non accurata disamina della relazione costitutiva tra fattori interni e fattori esterni fa cadere l'educatore/educatrice in una visione interazionista della realtà educativa, concependo l'individuo come una realtà indipendente dall'ambiente a cui co-appartiene. Tale visione solipsistica, lavorando all'interno di una relazione per definizione asimmetrica come quella educativa, induce l'educando/a ad assumere un ruolo collaterale, se non accessorio, poiché l'azione educativa si viene a costituire come un intervento in cui gli individui con maggior potere «usano l'uno dell'altro per conseguire i risultati desiderati, senza riferirsi alle disposizioni emotive e intellettuali o al consenso delle persone adoperate. Questi usi esprimono una superiorità fisica, o una superiorità di posizione, di abilità, di capacità tecnica, e il comando di strumenti, meccanici o fiscali» (Dewey, 1916, trad. it. 2004, p. 5).

L'effetto di una tale "virata funzionalista" della relazione educativa è la conferma dell'educando/a al volere dell'educatore/educatrice e, dunque, come nel caso del banditismo, la riduzione delle possibilità di crescita verso nuove direzioni. Infatti, agire la relazione educativa senza tener conto del principio della situatività significa, da parte dell'educatore/educatrice, concepire le proprie competenze relazionali e comunicative nell'ottica di quel saper fare teso a creare condizioni affettivo-emotive, cognitive e comportamentali tali per cui l'educando/a ceda in maniera inconsapevole e/o passiva a una intenzionalità eteronoma. Significa, dunque, tradire non solo il principio di situatività, ma con esso anche il valore etico della multidirezionalità che irretisce il principio della crescita educativa. Ed è per tale motivo che nel primo paragrafo si è chiarato quanto sia fondamentale nella progettazione dei percorsi di formazione degli educatori/delle educatrici non assumere in maniera acritica le definizioni di relazione e comunicazione che la cultura neo-liberista offre: questa cultura, infatti, riducendo l'educazione ad apprendimento e concependo l'apprendimento come un processo sostanzialmente individuale, nasconde dietro il rinnovato protagonismo dell'individuo una concezione interazionale della conoscenza e, conseguentemente, una concezione di

comunicazione come influenza che il singolo deve esercitare *sull'*altro in ragione del principio della competitività (Moss, 2009, pp. 5-6).

Al contrario, nella prospettiva transazionale sin qui delineata, la comunicazione è da intendersi come «esperienza allargata» (Dewey, 1916, trad. it. 2004, p. 6) che consente a ciascuno e a tutti di esercitare *con* (e non *su*) l'altro un'influenza volta a trasformare il flusso transazionale. Comunicare, infatti, significa mettere in comune la propria esperienza e tale azione comporta inevitabilmente una riconfigurazione di ciò che è stato vissuto: per comunicare un'esperienza, infatti, «è necessario portarsi all'esterno di essa, vederla come un altro la vedrebbe, considerare quali punti di contatto ha con la vita di un altro, per poterla esporre in una forma che gli permetta di valutarne il significato» (*Ibidem*); allo stesso modo, per ascoltare una comunicazione è necessario partecipare a «quel che un altro ha pensato e sentito, e se ne ha il proprio atteggiamento modificato, in modo più o meno profondo» (*Ibidem*). Attraverso questo processo di riconfigurazione, che lega in maniera reciproca entrambi gli attori della relazione comunicativa, il significato dell'esperienza si allarga perché contiene non solo il significato che a essa si è dato nel momento in cui è stata vissuta, ma anche il significato offertoci dall'altro così come l'eventuale significato che con l'altro è stato elaborato attraverso un processo di negoziazione. Sicché, attraverso la comunicazione, si viene a creare quel terreno comune di incontro che assicura «disposizioni emotive e intellettuali simili, o simili maniere di rispondere alle aspettative e alle necessità» (ivi, p. 5).

Nella comunicazione così intesa, l'influenza è una forza che inter-retro-agisce all'interno dell'unità organismo-ambiente e, in quanto tale, tutela la partecipazione di tutti e di ciascuno a quel processo di crescita, al tempo stesso individuale e sociale, che si sostanzia nella scoperta di nuovi significati e di nuove possibilità. È per tale motivo che Dewey concepisce la società non come una macchina che funziona, ma come un ecosistema che si trasforma costantemente: solo in questa seconda metafora, infatti, gli elementi appartenenti al sistema hanno vita esclusivamente in relazione all'esistenza degli altri elementi e, dunque, solo in essa è assicurato un agire che non trasformi l'altro in un deposito delle parole altrui. La comunicazione, dunque, assicurando la partecipazione degli attori sociali e la negoziazione dei significati, diviene la condizione per la strutturazione di relazioni educative che, rispettando i principi di continuità e situatività, puntano realmente alla crescita educativa, intesa come crescita finalizzata dal valore etico della multidirezionalità delle possibilità.

4. *Formare gli educatori e le educatrici attraverso il congegno della riflessività*

All'interno della cornice epistemologica e teorica sin qui delineata, formare i futuri educatori e le future educatrici affinché sviluppino competenze relazionali e comunicative vuol dire consentire loro di abitare un dispositivo-congegno (tipico della pedagogia) volto a esercitare una costante indagine riflessiva sulle pratiche educative. Indagare le pratiche educative, infatti, significa pensare e sperimentare l'atto volto a discernere la relazione tra ciò che si cerca di fare in educazione e quel che ne deriva in conseguenza (Dewey, 1916, trad. it. 2004, p. 125), in quanto in educazione il momento speculativo non può darsi senza (e scisso da) quello pratico. Per Dewey, infatti, «l'indagine è la trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in altra che sia determinata, nelle distinzioni e relazioni che la costituiscono, in modo da convertire gli elementi della situazione originale in una totalità unificata» (Dewey, 1938a, trad. it. 1973, p. 135). È per questo motivo che la pratica educativa professionale va posta al vaglio di un costante lavoro di indagine da parte dell'educatore/educatrice, un lavoro che trova nella pedagogia come sapere di tipo riflessivo sulla prassi educativa un supporto necessario e imprescindibile.

In particolare, il concetto di pratica, che Dewey riconosce quale carattere imprescindibile della realtà, assume un ruolo centrale nelle ricerche di Schön, il quale definisce la pratica professionale come «l'attività di una comunità di professionisti che condividono, secondo le parole di Dewey, le tradizioni di un mestiere» (1987, trad. it. 2006, p. 66). È, infatti, sulla base della deweyana teoria dell'indagine come combinazione di ragionamento mentale e azione in un contesto transazionale, indeterminato e intrinsecamente sociale, che Schön (1983, trad. it. 1993; 1992) elabora la teoria del *professionista riflessivo*. Dewey offre a Schön un efficace modello di interpretazione dell'agire professionale, consentendogli di proporre una nuova epistemologia della pratica professionale e di dare vita a quella «svolta riflessiva» (Schön, 1991⁶) dell'epistemologia della pratica in virtù della quale si enfatizza il lavoro di tipo «artistico» (*Ibidem, passim*) o «artigianale» (*Ibidem, passim*)⁷, che viene effettuato

⁶ Nell'originale inglese cui si fa riferimento, «*reflective turn*» (Schön, 1991, *passim*); la traduzione delle parole tra virgolette a serpente è a cura degli Autori, N.d.R.

⁷ Anche in questo caso, la traduzione delle parole tra virgolette a serpente è a cura degli Autori; cfr. nota 6, N.d.R.

dal professionista in maniera tacita e implicita nel corso dell'azione professionale (*reflection-in-action*) e/o in maniera più esplicita e consapevole ad azione conclusa (*reflection-on-action*). La proposta epistemologica schöniana, esplicitando la complessa dinamica che intercorre tra la Razionalità Tecnica e la Razionalità Riflessiva nell'esercizio del lavoro educativo professionale, ha consentito di enfatizzare il ruolo potenzialmente trasformativo della riflessività. Ed è a questa che si pensa nei termini della competenza euristica che può consentire all'educatore/educatrice adeguatamente formato/a di esercitare la critica regolativa dell'agire che contraddistingue, sul piano scientifico, il lavoro pedagogico e che si concretizza nel ritornare sul proprio agire per mettere in discussione ed eventualmente cambiare le proprie "prospettive di significato", come dimostra il lavoro di Mezirow (1991, trad. it. 2003).

All'interno di questo quadro, i costrutti teorici utilizzati per pensare la pratica educativa professionale e, di conseguenza, la formazione degli educatori/delle educatrici sono quelli di transazione e indagine, che si propagano per tutti gli insegnamenti pedagogici del triennio del CdS in Scienze dell'educazione, provando a ragionare sui processi e sulle pratiche educative in termini di situazioni problematiche, incerte, ambigue, mai unilaterali e definitive, che richiedono un pensiero riflessivo. Un pensiero, cioè, che usando l'osservazione, il questionamento e la problematizzazione consenta all'educatore/educatrice di divenire consapevole del fatto che la sua azione si inserisce all'interno di una situazione, la cui configurazione è il frutto delle inter-retro-azioni che il processo transazionale genera.

Per perseguire tale obiettivo è necessario formare gli educatori/le educatrici all'adozione di uno sguardo sistemico che consenta loro di approcciare la realtà come rete di eventi e fenomeni tra loro costantemente (e transattivamente) interconnessi, da comprendere proprio nelle loro interconnessioni. Imparando, dunque, a pensarsi educatori/educatrici, ad assumere ogni descrizione e interpretazione del reale come parziale e mai definitiva, ma non per questo priva di significato, evitando che i processi di elaborazione dell'esperienza si cristallizzino entro unità di conoscenze rigide, perché la complessità del campo di azione cui si riferisce l'agire educativo necessita di un sapere dell'esperienza e della contingenza (Perillo, 2012).

In questo senso, il lavoro educativo si configura come *lavoro di rete* e, dunque, come un lavoro comunicativo-relazionale, non tanto perché la rete istituzionale o gli stili relazionali o le tecniche comunicative sono strumenti per rendere possibile le pratiche educative, quanto perché l'educazione è una delle tante emergenze di quel processo transazionale

che definisce reti, relazioni e comunicazioni spesso implicite, latenti e parzialmente inconsapevoli. Ne consegue che il lavoro educativo si traduce in un lavoro di indagine che consiste nell'osservare, questionare, problematizzare e documentare tali reti, relazioni e comunicazioni, affinché gli attori che le agiscano possano guardarle con maggiore consapevolezza ed eventualmente intraprendere un percorso per trasformato.

5. Progettare la formazione in senso riflessivo: il caso del CdS in Scienze dell'educazione dell'UNISOB

Al fine di sviluppare in chiave transazionale le competenze relazionali e comunicative degli educatori/delle educatrici, nel ridisegnare l'architettura del CdS in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa", in seguito al riconoscimento normativo delle figure dell'Educatore professionale socio-pedagogico e dell'Educatore dei servizi educativi per l'infanzia⁸, si è scelto di mettere a sistema le precedenti esperienze formative nell'ambito delle discipline pedagogiche, concependo un percorso teorico-pratico, unitario e ricorsivo, in cui sperimentare pratiche di indagine riflessiva.

In particolare, al primo anno del CdS vengono fornite le coordinate concettuali e operative per pensare la pratica educativa alla luce dell'approccio transazionale. Infatti, per quanto concerne le coordinate concettuali, attraverso l'insegnamento di Pedagogia generale, le studentesse e gli studenti sono introdotti al pensiero deweyano, all'interno della più generale disamina del dibattito pedagogico contemporaneo, con l'obiettivo di familiarizzare con le sue categorie, di collocarlo da un punto di vista storico e geo-culturale e di differenziarlo dalle altre teorie pedagogiche d'inizio secolo che pure hanno insistito sulla necessità di un ripensamento radicale della pratica educativa. Per quanto concerne le coordinate operative, attraverso le attività di tirocinio indiretto, le studentesse e gli studenti esplorano il vasto ventaglio dei servizi educativi in

⁸Ci si riferisce a: la Legge del 27 dicembre 2017, n. 205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*, art. 1, commi 594-601; la Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*, art. 1, comma 517; il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*; il Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378 (per tutti i dettagli si rimanda ai Riferimenti normativi, N.d.R.).

cui potranno esercitare la propria professione, conoscendone le logiche interne e le principali prassi.

Sulla base di tali coordinate, al secondo anno, attraverso l'insegnamento di Pedagogia del lavoro educativo, le studentesse e gli studenti approfondiscono l'approccio transazionale quale approccio capace di sovvertire una visione tecnica della pratica professionale educativa e, dunque, affrontano il vasto dibattito che, a cavallo tra il vecchio e il nuovo millennio, ha riportato alla luce il concetto deweyano di riflessività. Tale categoria concettuale viene analizzata tanto nei suoi aspetti epistemologici e teorici quanto in quelli metodologici e operazionali, consentendo così di conoscere le fasi e gli strumenti attraverso cui esercitare – in senso propriamente deweyano – il *pensiero riflessivo*. Vengono così esaminate le fasi della suggestione, dell'intellettualizzazione, dell'elaborazione delle ipotesi, del ragionamento e del controllo delle ipotesi mediante l'azione (Dewey, 1933, trad. it. 1961, cfr. in particolare pp. 180-189).

Tali fasi, nel corso degli insegnamenti e dei laboratori del secondo e del terzo anno, vengono sperimentate attraverso attività formative *inquiry based*, che simulano situazioni educative, ambigue e dilemmatiche, che le studentesse e gli studenti potrebbero affrontare nei reali contesti educativi, con l'obiettivo di sollecitarli a:

1. venire a contatto con il sentimento di incertezza che sempre caratterizza le situazioni non routinarie come quelle che portano all'emergenza del pensiero riflessivo;
2. imparare a osservare le situazioni, presentando attenzione a tutti gli elementi che le caratterizzano e, in specie, a quegli elementi che a tutta prima possono essere dati per scontato o classificati come banali, non importanti;
3. questionare e problematizzare le situazioni al fine di porre una o più domande che possano guidare gli attori sociali a trasformare la difficoltà iniziale in un problema ossia in una situazione i cui elementi, non più del tutto indeterminati, possano essere tenuti insieme attraverso una ipotesi;
4. documentare il processo di sperimentazione dell'ipotesi, elaborando strategie che consentano di monitorare e a valutare gli effetti che l'azione educativa ha sulla situazione problematica oggetto di analisi.

In particolare, il primo obiettivo innerva le attività formative proposte, al secondo anno, nel laboratorio *La gestione della relazione educativa* (successivamente denominato *Consulenza pedagogica per l'orientamento*), in cui viene chiesto alle studentesse e agli studenti di prendere in carico

il sentimento di incertezza attraverso la narrazione e l'analisi di una situazione personale e/o professionale, passata o presente, realmente vissuta. La presa in carico di tale sentimento è spesso disorientante: dopo un primo momento in cui la maggior parte delle studentesse e degli studenti descrive in maniera esclusivamente negativa la situazione indeterminata, verbalizzando il carico emotivo che essa comporta con termini che fanno riferimento all'ansia e all'angoscia, in un secondo momento inizia a delinarsi, non senza sorpresa e in maniera non generalizzata, la possibilità di ripensare quella stessa situazione come portatrice di una spinta all'esplorazione e alla ricerca ossia come una esperienza attiva e produttiva, caratterizzata da una coloritura affettivo-emotiva non solo nefasta e luttuosa. Infatti, come già evidenziato in un precedente contributo (Chello, 2014), accanto alle narrazioni che raccontano le situazioni di incertezza come eventi esterni, inattesi o ineluttabili, di fronte ai quali non si può fare altro che subire passivamente gli effetti, si ritrovano narrazioni che raccontano le situazioni di incertezza come momenti che hanno consentito di scoprire nuove dimensioni della realtà transazionale a cui si appartiene oppure come momenti fortemente desiderati, voluti e ricercati. Queste ultime narrazioni, in cui si evidenzia una presa in carico più globale del sentimento di incertezza che consente di riconoscerne la portata potenzialmente positiva e innovatrice, sono frutto di un lavoro riflessivo che ha consentito alle autrici e agli autori di venire a contatto più consapevolmente con le loro resistenze e a impegnarsi nella trasformazione degli schemi di significato con cui si è agito sino a quel momento.

Accogliere la pluralità insita nelle situazioni di incertezza significa, dunque, gettare le condizioni per un decentramento dal proprio punto di vista iniziale attraverso l'esercizio di un controllo cognitivo di tipo riflessivo capace – in accordo con il secondo obiettivo sopra annunciato – di individuare i significati stereotipati e dominanti con cui solitamente si legge la realtà per addivenire a un approccio osservativo e analitico più aperto e dinamico. In questa direzione, sempre al secondo anno, attraverso l'insegnamento denominato *Modelli e pratiche educative nei servizi per la prima infanzia* (precedentemente chiamato *La relazione educativa nella prima infanzia*), le studentesse e gli studenti sono introdotti, tra le altre cose, alle diverse strategie metodologiche per effettuare l'osservazione nei contesti educativi non formali.

In particolare, alla luce dell'approccio dell'*observation project* (Fontaine, 2017), l'osservazione strutturata e non strutturata sono presentate come metodi che, attivando un processo intenzionale di ascolto attento della realtà educativa, consentono di ampliare lo spettro dei signifi-

cati attribuiti, dando cittadinanza ad altri punti di vista eventualmente rappresentanti dai protagonisti della situazione educativa analizzata con cui non si è entrati immediatamente in sintonia o dalle/dagli altre/i colleghe/i (Chello, 2018). Successivamente, le studentesse e gli studenti sono invitate/i a co-progettare, con l'aiuto del docente e di professionisti in servizio, strumenti quali note di campo e *check list* al fine di osservare la realtà educativa attraverso esperienze sul campo condotte durante il corso oppure durante l'esperienza di tirocinio diretto. L'uso di tali strumenti permette di indagare, nel corso dell'azione, gli impliciti sottesi alle pratiche educative, andando a sondare ad esempio la configurazione spaziale del servizio, le sue routine temporali, l'agire dei professionisti e/o la qualità del materiale educativo utilizzato. Tale dispositivo di formazione, adoperato ogni anno in relazione a una situazione educativa diversa, ha portato, ad esempio, nell'a.a. 2017/2018, a osservare le pratiche di lettura dialogica condotte nei punti lettura *Nati per leggere Campania*, con particolare attenzione all'osservazione/analisi degli albi illustrati maggiormente utilizzati, con il risultato di consentire tanto agli studenti e alle studentesse quanto alle operatrici e agli operatori del servizio educativo di riflettere sulle immagini – dominanti o minoritarie – attraverso le quali le bambine e i bambini vengono rappresentate/i (Chello, 2019).

In questa direzione, se l'osservazione si configura come una strategia che consente alla situazione di incertezza iniziale di essere rischiarata attraverso l'individuazione dei suoi elementi costitutivi, le fasi del questionamento e della problematizzazione consentono di legare tali elementi all'interno di un sistema di relazioni (di similitudine, di opposizione, di causa-effetto ecc.) che danno una nuova forma, maggiormente determinata, alla situazione. Nello specifico, la fase di questionamento consiste nel raccogliere i risultati dell'osservazione, nel confrontarli e nel collegarli l'uno all'altro affinché, dopo l'iniziale disorientamento, si possa ritornare a pensare ossia si possa ritornare a localizzare la difficoltà così da affrontarla con una domanda di indagine ben posta, mentre la fase di problematizzazione consente di passare dalla domanda di indagine a una ipotesi ossia a una asserzione che formula una possibile spiegazione/interpretazione sia delle cause che hanno condotto all'emergenza della situazione di incertezza sia delle strategie che possono essere messe in atto per modificarla. Tali attività sono il perno intorno a cui ruota la proposta formativa del laboratorio del terzo anno *Pensarsi educatori* (attivo fino all'a.a. 2018/2019) e dell'insegnamento del secondo anno *Pedagogia del lavoro educativo*, in cui si stimolano, grazie a strumenti dialogici e di scrittura autobiografica, esperienze di apprendimento trasformativo tese

a favorire processi di formazione e autoformazione alla riflessività nelle Comunità di Pratica educativa rappresentate dai contesti presso i quali le studentesse e gli studenti svolgono la loro attività di tirocinio diretto. Lì dove i risultati di tale proposta, discussi in un recente contributo (Perrillo, 2018), mostrano l'efficacia del dialogo e della scrittura nello stimolare le attività cognitive di formulazione e di risoluzione del problema (*problem posing* e *problem solving*).

Infine, coerentemente con il quarto obiettivo, le studentesse e gli studenti vengono iniziati, durante il secondo anno, alla pratica della documentazione attraverso il laboratorio *La documentazione nei servizi educativi*. A partire dai principi epistemologici, teorici e metodologici sottesi all'approccio Reggio-emiliano all'educazione, il laboratorio illustra i principali metodi e strumenti della documentazione, quale pratica che consente di raccogliere e conservare le tracce dell'azione educativa, rendendo visibile e ascoltabile quanto avviene nella situazione affinché tanto i singoli quanto la collettività nel suo complesso possano ritornare sull'esperienza per ripensarla e riconfigurarla (Rinaldi, 2012, trad. it. 2017). La documentazione, infatti, attraverso schede, fotografie e video, consente sia di restituire ai professionisti dell'educazione materiali "grezzi" sui cui riflettere per monitorare, valutare e riprogettare le proprie pratiche sia di elaborare prodotti comunicativi di vario genere per comunicare e cooperare con le famiglie e la cittadinanza tutta. Tali metodi e strumenti sono poi utilizzati direttamente sul campo nel corso del tirocinio diretto del terzo anno in cui, a differenza di quello del secondo anno, le studentesse e gli studenti esperiscono la pratica educativa con un grado maggiore di autonomia e intenzionalità, progettando, attuando e monitorando un intervento educativo sotto la supervisione diretta del tutor aziendale e indiretta del tutor accademico.

Nel loro complesso, le attività formative sopra descritte consentono di introdurre le studentesse e gli studenti in un percorso formativo che permette di fare esperienza della riflessività, quale risorsa principale per agire in senso transazionale la pratica educativa, sviluppando così in senso non funzionalista quelle competenze relazionali e comunicative fondamentali per l'esercizio della professione educativa in ambito non formale.

Riferimenti bibliografici

- Biesta G.J.J. (2010): *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Boulder and London: Paradigm Publ.

- Cambi F. (2005): *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Cambi F., Frauenfelder E. (1994): *Introduzione*. In F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di): *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli, pp. 21-33.
- Chello F. (2014): «C'était comme se séparer de soi-même». Transactions identitaires de jeunes étudiantes face à l'incertain. *Dialogue*, n. 205, pp. 51-63.
- Chello F. (2018): *L'osservazione nei contesti educativi. Riflessioni epistemologiche e metodologiche su un rapporto paradossale*. In E. Corbi, P. Perillo, F. Chello (a cura di): *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 159-199.
- Chello F. (2019): *Leggere le infanzie: una ricerca-formazione per decostruire le immagini stereotipate di educatrici ed educatori*. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di): *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 1049-1058.
- Colicchi E. (2011): *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*. Napoli: Loffredo.
- Corbi E. (2005): *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*. Milano: FrancoAngeli.
- Corbi E. (2010): *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
- Dewey J. (1908): *La realtà possiede carattere pratico?* Trad. it. in R. Frega (a cura di): *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*. Macerata: Quodlibet, 2008, pp. 131-146.
- Dewey J. (1910): *L'influenza del darwinismo sulla filosofia*. Trad. it. ne *La società degli individui*, vol. X, n. 28, 2007, pp. 139-151.
- Dewey J. (1916): *Democrazia e educazione*. Trad. it. Milano: Sansoni, 2004.
- Dewey J. (1925): *Esperienza e natura*. Trad. it. Milano: Mursia, 1990.
- Dewey J. (1929): *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Trad. it. Napoli: Federciana Editrice Universitaria, 2017.
- Dewey J. (1933): *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J. (1938a): *Logica, teoria dell'indagine*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1973.
- Dewey J. (1938b): *Esperienza e educazione*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2014.
- Dewey J. (1939): *Creative Democracy – The Task before Us*. In J.O. Bodyston (ed.): *John Dewey, the Later Works 1925-1953*, vol. 14: 1939-1941. Chicago: Southern Illinois University Press, pp. 224-230.
- Dewey J., Bentley A.F. (1949): *Conoscenza e transazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1974.
- Frauenfelder E. (1993): *Apprendimento, sviluppo, educazione*. In A. Canevaro, G. Cives, F. Frabboni, E. Frauenfelder, R. Laporta, F. Pinto Minerva: *Fondamenti di pedagogia e di didattica*. Roma-Bari: Laterza, pp. 42-56.
- Freire P. (1970): *La pedagogia degli oppressi*. Trad. it. Torino: EGA, 2002.

- Fontaine A.M. (2017): *L'osservazione al nido. Guida per educatori e professionisti della prima infanzia*. Trad. it. Trento: Erickson.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Moss P. (2009): *There are Alternatives! Markets and Democratic Experimentalism in Early Childhood Education and Care. Working Paper n. 53*. The Hague (Ndl): Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- Perillo P. (2012): *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Perillo P. (2018): Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 7(2), pp. 49-76.
- Rinaldi C (2012): *La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia*. Trad. it. in C. Edwards, L. Gadini, G. Forman (a cura di): *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione all'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari, 2017, pp. 169-182.
- Schön D.A. (1983): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Bari: Dedalo, 1993.
- Schön D.A (1987): *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2006.
- Schön D.A (1991): *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Schön D.A (1992): The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), pp. 119-139.

Riferimenti normativi

- LEGGE 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. (17G00222) (GU Serie Generale n. 302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62).
- LEGGE 30 dicembre 2018, n. 145 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*. (18G00172) (GU Serie Generale n. 302 del 31-12-2018 - Suppl. Ordinario n. 62).

L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative. Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata

Marco Ius¹

Abstract

Il contributo si prefigge di riflettere sulla relazione e sulla comunicazione in educazione. La prima parte presenta una breve cornice teorica pedagogica sul tema della comunicazione all'interno della relazione educativa e sottolinea il valore del concetto di empatia. Segue una discussione sul ruolo dell'educatore per focalizzarsi sulla relazione d'aiuto, al fine di esplorare le questioni relative alla gestione delle dinamiche comunicative e relazionali. Discutendo sull'etimologia e sull'utilizzo della parola "dinamiche", viene proposta una riflessione sul concetto di forza e sulla comunicazione intesa come l'incontro tra due forze. La terza parte introduce l'elemento delle competenze comunicative e, in base a quanto presentato prima, illustra e riflette su alcune microabilità di *counselling* che sono state oggetto dei percorsi didattici nei Corsi di Laurea per educatori. Le *Conclusioni* evidenziano possibili sviluppi e attenzioni da integrare nel progettare moduli formativi sulle abilità di relazione e comunicazione all'interno della didattica universitaria per gli educatori.

Parole chiave: comunicazione, educazione, microabilità, resilienza, formazione.

Abstract

The paper aims at reflecting on relation and communication in education. The first part proposes a brief pedagogical theoretical framework on the topic of communication within the educational relationship, and it underlines the concept of empathy. A discussion on the role of the educator follows to focus on the helping relationship to explore the topic of the management of communicative and relational dynamics. By arguing on the etymology and the misuse of the word "dynamic", a reflection is proposed on the concept of strength and of communication as the meeting between two strengths. The third part discusses about the communication skills and, according to what shown before, proposes and reflects on *counselling* microskills that have been taught on University

¹ Ricercatore RTD-A di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autore, N.d.R.*).

lectures for educators. *Conclusions* underline possible developments and attentions to be integrated in designing university training on communicational and relational skills for educators.

Keywords: communication, education, microskills, resilience, training.

Introduzione

“Quale formazione degli educatori per la gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei contesti familiari e nei servizi educativi territoriali?”². È questa la domanda generativa alla quale il presente contributo si prefigge di delineare una risposta riflessiva. Lo faremo attraverso tre momenti di sosta. Dopo aver presentato un inquadramento pedagogico sui nessi tra comunicazione e relazione educativa, si procederà focalizzandosi sul ruolo dell’educatore nella gestione di quanto in gioco nella relazione. L’accento alle competenze comunicative sarà la cornice per illustrare e riflettere su una possibile proposta didattica volta alla formazione degli educatori nei contesti universitari.

1. Una cornice pedagogica per la comunicazione educativa

L’etimo latino del verbo *comunicare* riporta al significato di mettere in comune e, infatti, deriva da *commune*, composto da *cum* insieme e *munis* incarico, che intende chi compie il suo dovere con gli altri e più specificatamente si riferisce all’obbligo di partecipare, cioè di dare con il diritto di ricevere qualcosa (Cortellazzo, Zolli, 1999). Nell’etimologia cogliamo interessanti sfumature semantiche per la riflessione pedagogica. Innanzitutto, si evidenzia il carattere relazionale della dimensione *con* che rimanda alla necessaria dialogicità interpersonale o intersoggettiva, la quale può tuttavia essere traslata anche alla relazione intrapersonale che ciascuna persona ha con se stessa nel proprio dialogo interiore. In riferimento a *munis* e al “dovere di partecipare” ci sembra di poter scorgere un richiamo sia alla responsabilità dell’educatore nei confronti dell’educando, sia alla possibilità di crescita reciproca che la relazione educativa offre, a prescindere dall’asimmetria dei ruoli con cui viene attuata.

² Si tratta della domanda su cui è incentrata la *Call for papers* di RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare per il numero 2/2020.

Il filosofo Mounier nella teorizzazione della sua proposta personalista evidenzia la centralità del moto relazionale dell'andare verso l'altro e ritornare a sé arricchiti, affermando che:

la persona ci appare come una presenza volta al mondo e alle altre persone, confuse con loro, in una prospettiva di universalità. Le altre persone non la limitano, anzi le permettono di essere e di svilupparsi. Essa non esiste se non in quanto diretta verso gli altri, non si conosce che attraverso gli altri, si ritrova soltanto negli altri [...]. Il tu, e in lui il noi, precede l'io, o per lo meno l'accompagna (Mounier, 1949, trad. it. 2004, p. 60).

In tale esperienza, la comunicazione è un elemento essenziale per entrare in relazione con gli altri e ritornare a sé arricchiti, tanto che «quando la comunicazione si allenta o si corrompe, io perdo profondamente me stesso [...] l'*alter* diventa *alienus*, e io divento, estraneo a me stesso, alienato» (ivi, p. 60).

Lévinas, invece, sottolinea la dimensione etica del trovarsi di fronte al volto dell'altro con l'urgenza di rispondere al suo appello. Ecco che l'esperienza del farsi prossimo e di rispondere eticamente all'appello altrui diventa occasione *autogenerativa* o di *autoscoperta*, in quanto nell'atto di rispondere a tale appello il proprio io non si perde o non viene annientato dall'altro, ma al contrario trova sé stesso (Lévinas, 1961, trad. it. 1980).

Sul versante pedagogico, il tema del comunicare e della comunicazione educativa è stato affrontato nella riflessione di alcuni pedagogisti che lo hanno approfondito a partire dalla matrice del senso etico dell'educazione ed evidenziando la necessità di non separare la questione etico-teleologica da quella pratica. Il problema educativo riguarda, infatti,

la relazione interpersonale, che sul piano procedurale e fattuale innesta quello valoriale: non si identifica perciò con la socializzazione, ma ricerca valore senso della vita di ciascuno. Riconosce l'importanza della comunicazione-informazione, ma [...] pone attenzione al volto personale, alle potenzialità di ciascuno, ai contenuti e al senso della vita, all'attualità come spinta alla trasformazione e alla conquista di sé, attraverso un'intenzionalità che deve passare dall'uno all'altro, per diventare progetto personale (Orlando Cian, 2000, p. 617).

La pratica della comunicazione non può pertanto esimersi dal sentirsi partecipe e responsabile di quelle finalità educative di cui essa stessa è portatrice. Al contrario è opportuno che essa sviluppi la consapevolezza di essere allo stesso tempo *strumento* e *fine* dell'educazione, intendendo *fine* nell'accezione utopica che esso ha per la pedagogia.

Franco Cambi, interrogandosi sulla possibilità di legare i significati pedagogici dei termini comunicazione e utopia, sottolinea tre compiti della pedagogia nei confronti della comunicazione: «pensare la comunicazione al suo livello più alto (o profondo o regolativo primario); custodirne il senso della trasmissione (pensarlo, riattivarlo, articolarlo); sviluppare una pragmatica della comunicazione, in chiave etico-antropologico-formativa, continuamente da “provare” e da “correggere”» (2000, p. 632). Egli, partendo con il definire la comunicazione come «uno scambio tra soggetti regolato sia da un bisogno intrinseco sia da una necessità sociale e culturale» (p. 628), e ponendo in luce due accezioni del comunicare, quello della trasmissione delle informazioni e quello della comunicazione in senso proprio, riguardante più nel profondo la persona e i suoi atteggiamenti, giunge ad affermare come sia compito principale della pedagogia l'individuare il *telos* della comunicazione *strictu sensu*, sulla quale essa fonda il proprio sapere e la propria prassi.

Lo scopo della comunicazione, pertanto, richiede di essere definito non con l'obiettivo di determinarne solamente la rilevanza teoretica ma risulta essere il primo passo verso una definizione della *pratica* della comunicazione. Riprendendo Contini (1984), il *telos* del comunicare è definito come *trasparenza*.

Pur nella brevità della considerazioni sopra presentate in questo contesto, è evidente come esse intreccino pedagogicamente relazione e comunicazione, tanto da ritenere di poter rispondere affermativamente al quesito rispetto alla possibilità di identificare la locuzione *comunicazione educativa* con quella di *relazione educativa o interpersonale* (Orlando Cian, 2000) e di azzardare a identificare la qualità della comunicazione con la qualità dell'intervento educativo (Contini, 2000a), o perlomeno come parte costitutiva e integrante di esso.

2. *Empatia e relazione educativa*

All'interno della riflessione sulla relazione educativa come relazione che si costruisce a partire e attraverso la comunicazione, grande spazio viene offerto al tema dell'empatia, che è stato negli anni approfondito dagli apporti provenienti da molteplici discipline. Il contributo che la filosofa Edith Stein ha offerto, a partire dalla sua tesi di laurea in filosofia nel 1916, è di indubbia rilevanza. Ella considera l'empatia (*einfühlung*) come l'insieme di atti in cui si fa esperienza di soggetti esterni da sé e del loro vissuto (Stein, 1917, trad. it. 2006). Tale possibilità di fare esperien-

za ha come condizione necessaria la percezione della propria persona come io fisico e io cosciente, come corpo e coscienza-psiche. Solamente chi ha imparato, per se stesso, a sentire la propria globalità psicofisica, e ad esserne consapevole, può percepire la globalità psicofisica di un altro soggetto attraverso la comprensione empatica.

Questa comprensione si fonda sulla possibilità di essere *con* l'altro, in una relazione a due, importante proprio in quanto ciascuno mantiene la propria singolarità. Il sentimento empatico che emerge non consiste in un unico sentire per il quale i due soggetti si identificano e si fondono in un'unica entità, all'interno di una simbiosi nella quale viene smarrita la propria unicità. Al contrario, è proprio dalla separazione, dall'auto-definizione di sé come vicino ma non coincidente che è possibile riconoscere l'altro da sé come originale, e utilizzare questo riconoscimento per accedere alla propria originalità e incontrarsi con l'altro nel profondo dell'esperienza di mettersi nei suoi panni, di "calzare le sue scarpe", di sentire come si sente l'altro e comunicarglielo. In quanto vicinanza, prossimità, e non coincidenza, non identificazione, si può scorgere nel processo empatico l'opportunità di scoprire e imparare dall'altro modi diversi di vivere le emozioni, entrando così in un modalità di relazione ciclica che autoalimentandosi si innesta in quel binario teleologico, di cui si è già parlato, che è la vita di ciascuna persona.

Dal punto di vista pedagogico pare significativo evidenziare, a proposito di questo breve percorso sull'empatia di Edith Stein, la riflessione di Mariagrazia Contini la quale sottolinea la consapevolezza della dimensione di *reciprocità* e di *non fusionalità* dell'esperienza empatica, attribuendo a quest'ultima tre possibilità:

a) scoprire la parzialità del nostro percepire-sentire che convive, potendosi incontrare o scontrare, con altri modi, espressi da altri soggetti; b) correggere le proprie rappresentazioni - di se stessi, degli altri, del mondo - acquisendo nuovi contenuti nel momento in cui ci poniamo presso qualcuno o qualcuno si pone presso di noi; c) progettare inedite modalità esistenziali a partire dalla ridefinizione e dall'arricchimento dei nostri repertori esperienziali (2000b, p. 652).

Piero Bertolini e Franco Cambi sviluppano, invece, il loro pensiero sull'empatia all'interno di una cornice semantica cinestesica: il primo andando "verso" l'altro, il secondo portando l'altro a sé. Bertolini (1988), infatti, guarda all'empatia come la possibilità di "penetrare nell'intima esperienza altrui" non attraverso una mera azione intellettuale che rischia di condurre all'oggettivazione dell'esperienza dell'altro, ma attra-

verso una relazione di *sim-patia*, volta al co-sentire, ad un sentire insieme che richiede un profondo impegno personale. Ritroviamo tale impegno personale nella definizione di empatia come disposizione, emotiva ed etica insieme, “che apre all’altro in quanto lo pone nell’io”, proposta da Cambi. Tale apertura crea le basi e i percorsi di quella comunione da cui prende vita e si sviluppa la comunicazione. A partire da queste riflessioni, infatti, egli considera l’empatia come il

connotato più alto della comunicazione trasparente. La stessa empatia diventa allora da una parte quello *strumento* di legame di cuore, in prospettiva comunitaria etico-antropologica, attraverso il quale le persone si avvicinano e si comprendono reciprocamente per tendere verso il desiderio di *comunione* (unione con) ontologicamente insito nell’uomo, e, dall’altra parte, è da considerarsi lo stesso *traguardo* di questo percorso, in quanto può essere considerata come la massima espressione della *comunione* umana la quale appartiene alla sfera educativo-utopica, del migliorabile, del continuo rilancio a essere e agire verso quel “sempre più se stesso”, in quanto si realizza e si raggiunge non nelle cose, *in re*, che hanno carattere di concretezza e dunque di inizio e fine, ma *in interiore homine*, spazio verso il quale si può tendere all’infinito (Cambi, 2000, p. 628-629).

2.1. *Relazione e comunicazione educativa: l’educatore tra dinamiche e forze*

Nel guardare alla Bioecologia (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986; 2005, trad. it. 2010) del lavoro degli educatori, notiamo come questi ultimi possano essere coinvolti in molteplici contesti relazionali e svariati luoghi a seconda del loro specifico ruolo professionale per il quale sono assunti nel servizio in cui operano. Muovendoci dal microsistema al mesosistema, è possibile delineare come la professione dell’educatore porti il professionista a relazionarsi:

- con le persone che accompagnano nei percorsi educativi: persone singole (bambini, genitori, nonni, altri adulti), coppie, nuclei familiari, gruppi di genitori, bambini ecc. che richiamano ad una dimensione comunitaria. Ciò avviene in colloqui o in incontri di gruppo, di natura sia formale sia informale, all’interno degli spazi del servizio presso il quale gli educatori lavorano, nell’abitazione della famiglia durante un intervento domiciliare, a scuola, in luoghi del proprio territorio (piazze, parchi, biblioteche, strutture sportive ecc.) o in altri servizi come può, ad esempio, capitare durante un incontro in *équipe* multidisciplinare;

- con altri colleghi professionisti, della stessa disciplina o di altre discipline, di pari grado o superiore, con o senza la presenza delle famiglie.

I diversi incontri con i possibili attori sono caratterizzati dalla cultura di cui ciascun attore è portatore (le proprie personali caratteristiche, la cultura di appartenenza e/o di provenienza, le culture e i saperi professionali, i saperi dell'esperienza ecc.) e dalla complessità derivante dall'incontro tra la cultura dell'educatore, dell'educando e di altre persone coinvolte.

Tali incontri rappresentano il contesto privilegiato per la messa in campo e per l'osservazione delle dinamiche relazionali e comunicative e dunque per provare a delineare una risposta riflessiva alla domanda da cui siamo partiti. Il termine *dinamiche*, anche a partire dall'etimologia, conduce a guardare al gioco e all'interazione tra forze (Cortellazzo, Zolli, 1999). Trattasi di una parola che nella terminologia professionale viene spesso utilizzata con una connotazione *negativa* facendo riferimento alle *dinamiche disfunzionali* all'interno della famiglia, alle *dinamiche relazionali difficili*, al fatto che “quella persona attiva delle dinamiche con gli operatori...” con la conseguente considerazione dell'educatore come colui che è chiamato a bloccarle, cambiarle, migliorarle.

Fare riferimento all'etimologia, e dunque alla *forza*, risulta interessante per ribadire la cornice pedagogica che orienta la presente riflessione. Infatti, nel sostituire dinamiche con forze, la frase “le forze relazionali e comunicative” che otteniamo ci sembra offrire un'espressione che richiama all'osservazione e alla descrizione delle forze, così come si manifestano. Osservare e descrivere sono azioni utili a prevenire il rischio di connotare negativamente le forze e soprattutto richiamano l'educatore alla necessità di percorrere il viaggio dell'educazione con:

- l'attenzione a conoscere, comprendere e tenere in considerazione la forza dell'altro;
- la responsabilità di conoscere, essere consapevole e agire la propria forza con l'intenzionalità che la relazione educativa richiede (Milan, 2020);
- l'essere pronto e disponibile a dare significato e valore – valutare – quanto viene creato dall'incontro e dall'interazione delle forze in campo.

Facendo nostro, in modo metaforico, il linguaggio della fisica, ricordiamo che la forza implica un movimento e viene definita come una grandezza vettoriale caratterizzata da una direzione, un verso e una in-

tensità. Nel momento in cui due forze si incontrano si sommano vettorialmente, dunque a partire dall'interazione dei loro versi, direzioni e intensità, il loro movimento può essere amplificato, annullato o condotto a nuove direzioni. Ci chiediamo, dunque, come l'educatore osservi la forza dell'educando (il suo movimento, la direzione, il verso e l'intensità) e, coerentemente con quanto osservato, utilizzi la propria forza al fine di accompagnare l'inedito cammino di quell'uomo (Buber, 1947) a partire da dove e come questo si trovi, promuovendo la sua capacità di scegliere e agire per sé e di divenire autonomo.

L'utilizzo del termine "forza", inoltre, non può non ricondurre ad altre parole e locuzioni che fanno parte del patrimonio lessicale e semantico del discorso pedagogico e educativo. Si pensi ai punti di forza e alle risorse, riconducibili al concetto di disposizioni (Agostinetto, 2013; Dalle Fratte, 2005) da promuovere nel processo di *empowerment* (Milani, 1997; Pochè, 2020). L'incontro tra le forze richiama, inoltre, i concetti di potere e partecipazione, strettamente implicati nell'agire comunicativo (Habermas, 1981, trad. it. 1997). Dare spazio all'altro, assumere una visione ampia dell'esperienza altrui, ascoltare l'altro con il desiderio di comprendere e apprendere, mettere il proprio sapere al servizio dell'altro e del suo accompagnamento, al posto di servirsi del proprio sapere per condurlo *a forza* dove si è autoritariamente stabilito, e condividere il potere come forza creatrice di un inedito sono azioni che favoriscono la partecipazione dell'altro. Ed è proprio nella partecipazione che si possono mobilitare le risorse, competenze, disposizioni dell'altro rendendolo soggetto dell'intervento educativo e promuovendo un percorso di crescita e di trasformazione che riguarda sia l'educando, ancor più quando si trova in una situazione di difficoltà, sia l'educatore che lo accompagna (Milani, 2018; Serbati, Milani, 2013).

Come ultimo elemento di questa rete concettuale che si sta cercando di costruire intrecciando sfumature linguistiche e semantiche, si porti l'attenzione sul costrutto di resilienza che fa riferimento agli *urti* della vita e alla possibilità delle persone di non soccombere alla forza di tali urti e di intraprendere percorsi di crescita acquisendo *forza* per sé. In particolare, la definizione di Ungar (2011c), particolarmente opportuna per guardare alla resilienza da una prospettiva pedagogica, guarda alla resilienza come la capacità che la persona, le famiglie, i gruppi, le comunità possono apprendere e mettere in campo per *navigare* – dunque conoscere, ricercare – verso le risorse – interne, personali, psicologiche, ed esterne, fisiche, sociali, ambientali – che promuovono il loro benessere e la loro crescita, e la capacità di negoziare significati affinché tali risorse

siano rese disponibili, accessibili e ritenute significative per le persone in rapporto con la propria matrice culturale e l'ambiente in cui vivono (Ius, 2020b).

In precedenti contributi (Ius, Milani, 2011; Milani, Ius, 2010), abbiamo già esplorato i verbi della grammatica della relazione che gli educatori sono chiamati ad agire al fine di svolgere l'importante ruolo di tutori di resilienza diventando quei "soffiatori d'anima" (Cyrulnik, 2006, trad. it. 2007) in grado di restituire interamente i bambini e i loro genitori alla "vita".

Le azioni dell'*accogliere* e dell'*andare verso* l'altro proprie della relazione educativa rispecchiano i due verbi per eccellenza della comunicazione tra le persone: ascoltare un messaggio e esprimere un messaggio.

Il primo verbo, quello dell'*ascoltare*, richiama al ruolo dell'educatore come responsabile di concavità (Milani, 2004) in cui accogliere la forza dell'altro. L'educare diventa preparare, fare e offrire spazio all'altro, uno spazio all'interno del quale egli possa dare voce e movimento al proprio essere che si esprime, dunque alle proprie risorse e potenzialità, alle proprie fragilità, e scoprire e manifestare nuove sfaccettature del proprio inedito. Si tratta di uno spazio di accoglienza della persona, così com'è, per *com-prenderla*, *prenderla con sé*, non come azione inglobante e prevaricatrice di posizionamento in uno spazio chiuso. Al contrario, si evidenzia l'offerta di una possibilità di sperimentarsi in un territorio relazionale nuovo, che nell'apertura della sua concavità rappresenta il fine dell'autonomia proprio di ogni relazione educativa. Ascoltare la storia dell'altro, permettere e sostenere il suo racconto affinché egli possa significare o risignificare la propria vicenda sono compiti essenziali della grammatica della relazione dell'educatore. Il secondo verbo concerne le parole che l'educatore invia verso l'educando e che riguardano la *forza* con cui l'educatore si dirige intenzionalmente e responsabilmente verso l'altro. Possono essere parole che esprimono accoglienza, comprensione, incoraggiamento, parole che offrono un filo rosso perché l'educando possa cucire pezzi sfrangiati del suo percorso di vita, parole che propongono e negoziano nuovi significati, parole che raccontano storie che offrendo modelli positivi possono dare il 'la' ad un nuovo racconto.

Nel concludere questo paragrafo e prima di riflettere sulle abilità dell'educatore, si propone di ritornare alla domanda iniziale e di ampliare lo sguardo su di esso offrendo un'ulteriore sfumatura attraverso la riformulazione della frase "gestire le dinamiche...", che sembra connotare un'azione direttiva o manageriale dell'educatore *sull'altro* e sulla loro relazione, con la frase "promuovere le forze". Quali possono essere, dunque, alcune abilità necessarie all'educatore e che andrebbero, a no-

stro avviso, sviluppate in ambito formativo, e quali ragioni sostengono tali abilità coerentemente con la prospettiva educativa?

3. Le abilità comunicative dell'educatore: le ragioni di una proposta a partire dall'esperienza didattica

I precedenti paragrafi si sono prefissi di tracciare le frontiere di un possibile territorio pedagogico rispetto al tema della comunicazione e a guardare al ruolo dell'educatore evidenziando alcuni nessi tra relazione educativa e comunicazione educativa. Ci si interroga, pertanto, su quali siano i *saperi* e le abilità – *saper fare* – necessari all'educatore per agire la comunicazione con competenza pedagogica – *saper essere* – e quali proposte didattiche e formative possano sostenere lo stesso educatore nell'apprendimento e sviluppo di tali competenze. Ci soffermeremo, nel presente paragrafo, a riflettere su una possibile proposta rivolta alla formazione universitaria di base, come quella delle lauree triennali e specialistiche. Va evidenziato, comunque, che gli spazi della riflessione e dell'apprendimento rispetto allo stare in relazione e al comunicare rappresentano, per l'educatore, luoghi da percorrere e ripercorrere nella formazione continua lungo l'intero svolgersi della sua professione.

Nel delineare una base per la riflessione sulla competenza pedagogica, come afferma Bertolini (1998), sembra essere più opportuno non tanto operare un'esplorazione delle specifiche tecniche educative, sempre soggette ad aggiornamenti e integrazioni, quanto individuare possibili aree che raggruppano le diverse tecniche. Fra le aree che il pedagogista riporta, si ritrovano i raggruppamenti delle *tecniche della comunicazione* e delle *tecniche della conduzione di gruppo*. Rispetto al primo raggruppamento, l'Autore evidenzia come l'esperienza educativa sia da realizzare attraverso una serie di atti comunicativi e di conseguenza come sia indispensabile per l'operatore pedagogico, per l'educatore, la competenza del saper “dialogare” con l'educando. Nel secondo, si accentua il fatto che spesso l'educatore svolge la propria professione in contesti di gruppo che richiedono specifiche competenze perché possa essere considerato come ‘gruppo a conduzione pedagogica’ (Contini, 2000d) distanziandosi dal rischio di cadere in una “psicologizzazione” dell'educazione. Nel gruppo, infatti, l'educatore

si prende cura delle persone, si focalizza sui processi di sviluppo, è empatico e appassionato, ma lascia liberi e promuove autonomia, non ha procedure me-

to-diche rigide, ma si ispira a precisi criteri di fondo, agisce con intenzionalità per promuovere la positiva trasformazione non solo della persona o della comunità, ma dei legami tra loro, in una spirale positiva (Milani, 1996, p. 43).

Se da un lato quello della psicologizzazione è uno dei rischi, dall'altro è indubbio l'apporto che le scienze psicologiche hanno portato al tema della comunicazione e della relazione, soprattutto a partire dalla ricerca e dalle pratiche inerenti al colloquio riconducibili al *counselling* che, nel suo differenziarsi dalla relazione psicoterapeutica, condivide alcune sfumature con l'educazione (Ivey, Bradford Ivey, 2003, trad. it. 2004; Scilligo, 2003). Si consideri, nello specifico, che la cornice culturale di sviluppo del *counselling* è di matrice anglofona e che in essa non si riscontrano gli elementi culturali e concettuali relativi al pensiero pedagogico e alle pratiche educative, come possono essere quelli italiani, francesi, spagnoli o tedeschi, a cui facciamo riferimento. È questa la ragione per la quale ci sembra di poter cogliere sfumature comuni. Infatti, come abbiamo già avuto modo di mettere in luce (Ius, Milani, 2009), all'interno della parola *counselling* vengono comprese molteplici pratiche relazionali, pertanto, il contributo che il *counselling* sembra offrire non va riferito alla professione del *counselor* nella sua interezza, quanto ad alcune tecniche o abilità di *counselling* che riteniamo possono alimentare la sopracitata area della relazione e della comunicazione educativa quando utilizzate in modalità pedagogicamente orientate. La proposta si fa, pertanto, prossima al tema della consulenza educativa, all'interno della relazione d'aiuto (Simeone, 2011) e della relazione educativa nelle sue molteplici forme, e non si sviluppa attorno alla più complessa cornice della "consulenza pedagogica" (Negri, 2014).

Ai fini della nostra riflessione sulla formazione degli educatori, abbiamo preso in considerazione le proposte di formazione alle abilità di *counselling* presentate nel testo *Il colloquio intenzionale e il counselling* (Ivey, Bradford Ivey, Zalaquett, 2004, trad. it. 2018) e nel testo *Counseling in Challenging Contexts. Working with Individuals and Families across Clinical and Community Settings* (Ungar, 2011b). Tali testi sono stati scelti in quanto nell'impianto generale e in alcuni contenuti specifici è rintracciabile uno spiccato approccio educativo. Per tale ragione, vengono utilizzati da una decina di anni all'interno di alcuni insegnamenti universitari inerenti al tema della relazione educativa rivolti agli educatori dell'ateneo patavino.

3.1. *Microabilità per il colloquio intenzionale*

Il titolo del primo testo, con l'utilizzo del termine "intenzionale", suscita l'interesse dello sguardo pedagogico. Gli Autori presentano un percorso formativo che appare come profondamente educativo sia per come si propone di accompagnare la persona in formazione, sia per come viene delineata la conduzione del contesto di colloquio con le persone.

A differenza di altre proposte di formazione al *counselling* che si muovono dall'analisi degli stili comunicativi inefficaci del futuro professionista per apprendere, invece, gli stili efficaci del "bravo professionista", Ivey e Bradford Ivey propongono un percorso che forma l'educatore a osservare e divenire consapevole del proprio stile naturale di supporto con la comunicazione; da utilizzare come base per accrescere le proprie abilità e rendere via via sempre più intenzionale. Non si tratta di un "addestramento" alla tecnica, con il fine di cercare e formulare la risposta più appropriata, quanto di considerare il proprio stile naturale come una risorsa da cui muoversi. La proposta consiste, dunque, nel guardare a tale risorsa per comprendere come poterla utilizzare all'interno della propria professionalità superando gli automatismi appresi all'interno delle precedenti relazioni comunicative incontrate nella propria traiettoria di vita. Tale percorso può essere realizzato tramite l'apprendimento e la formazione su specifiche microabilità con lo scopo di supportare l'educatore ad ampliare il repertorio delle alternative che ha a disposizione e dal quale scegliere intenzionalmente quale abilità utilizzare nei vari momenti della relazione con l'altro. Con la possibilità di scegliere e l'essere in grado di generare alternative utili si sottolinea che le abilità comunicative non vanno intese come tecniche da utilizzare in modo standardizzato, ma si evidenzia l'importanza di adattare il proprio stile comunicativo (personale e intenzionale) in funzione delle singole persone, delle differenti culture e dei momenti. Lo stile intenzionale richiede all'educatore di trovare la propria modalità per utilizzare la propria forza comunicativa e relazionale al fine di incontrare la forza dell'altro e promuovere la sua crescita. Pertanto, tale stile è:

- capace di verificare la propria efficacia e valutarla, dunque è professionale;
- personalizzato ad ogni soggetto che si incontra;
- multiculturale in quanto tiene in considerazione e valorizza le identità multiple (lingua, luogo di provenienza, etnia, età, sesso, genere, orientamento sessuale, abilità/disabilità, *status* socio-economico, istruzione, esperienze di vita, spiritualità ecc.) – dell'educatore e

dell'educando – che ciascuno porta con sé ed esprime, e attraverso le quali incontra l'altro;

- sempre educativamente orientato, in quanto è finalizzato alla crescita della persona attraverso la valorizzazione delle sue risorse e la possibilità di nuovi apprendimenti;
- fondato sulla considerazione e comprensione di sé e della propria sfera emotiva come aspetto cruciale per l'incontro autentico con l'altro (Bruzzone, 2020; Iori, 2009a, 2009b). Tale aspetto richiede di integrare la competenza cognitiva e metacognitiva per riconoscere i modi del proprio conoscere, con la competenza emozionale per sapere comunicare con le proprie emozioni chiamandole per nome e considerando la tensione al rapporto empatico come impegno etico-sociale, e non come un mero aspetto da porre in essere attraverso un preciso insieme di tecniche comunicative (Contini, 2000c).

Gli Autori propongono di procedere presentando un insieme di microabilità, da agire all'interno di una cornice costruttivista per farsi prossimi a come la persona comprende e dà senso al suo mondo al fine di accompagnarla nel suo percorso di crescita. Tali microabilità si fondano su svariate teorie, approcci e modelli presenti in letteratura, e si propongono come una sorta di minimo comune denominatore organizzato in modo gerarchico attraverso la raffigurazione della “Piramide delle microabilità” (Ivey, Bradford Ivey, 2003, trad. it. 2004, p. 41).

Alla base della piramide viene posta la competenza etica e multiculturale, che fa riferimento alla base teorico-pratica formata dalla consapevolezza culturale – l'*intercultura interna* (Milan, 2016) – e dai saperi e abilità utili per incontrare le persone nella loro diversità culturale. Nell'ultima edizione (Ivey, Bradford Ivey, Zalaquett, 2018) sono stati, inoltre, aggiunti riferimenti al costrutto di resilienza e all'apporto delle neuroscienze al riguardo del ruolo del cervello e della mente all'interno della relazione d'aiuto.³ Dalla base, si sviluppano, poi, le microabilità del

³ Si considerino, tra i molti, gli studi dello psichiatra D.J. Siegel (2010 trad. it. 2011, 2012 trad. it. 2013) sul rapporto tra Neurobiologia, relazioni interpersonali e comunicazione per la promozione della neuroplasticità cerebrale e dello sviluppo delle persone. Lo Studio fornisce cornici concettuali sulla neurobiologia interpersonale capaci di coniugare una solida base scientifica con l'importanza della soggettività e del mondo interpersonale. In riferimento allo sviluppo dei bambini e a come genitori e altri adulti significativi possono educare, tenendo in considerazione le risorse dei bambini e la relazioni significative si consultino Siegel e Payne Bryson (2011 trad. it. 2012, 2018 trad. it. 2018, 2020 trad. it. 2020).

prestare attenzione e ascolto, e dell'essere empatici (il contatto visivo, il tono della voce, l'aderenza verbale e il linguaggio non verbale) e le sequenze dell'ascolto di base (fare domande chiuse e aperte; incoraggiare, parafrasare e fare sommario; rispecchiare emozioni e sentimenti).

3.2. Il colloquio con persone in situazione di vulnerabilità

Il titolo del testo di Ungar potrebbe essere tradotto con "Il colloquio nelle situazioni di vulnerabilità. Il lavoro con le singole persone e le famiglie in contesti clinici e comunitari". Esso è stato scelto perché riferito alle situazioni di vulnerabilità familiare, in cui spesso gli educatori operano, e perché presenta teorie, metodi, abilità e strumenti utili in diversi contesti. Tra questi si comprenda il colloquio educativo, in contesti prettamente formali, e quanto avviene in contesti comunitari che vedono il lavoro dell'educatore nel territorio, all'interno della cornice complessa di ecologia sociale della resilienza sopramenzionata (Ungar, 2011b, 2020).

Le azioni di navigare e negoziare le risorse, come binari per la promozione di percorso di resilienza, sono sviluppate attraverso abilità e strumenti che gli educatori possono mettere in atto, nella consapevolezza che gli educatori stessi fanno parte dell'ecologia delle persone con cui lavorano e non sono all'esterno di essa. Vivono, infatti, il tempo e lo spazio con le persone e sono dunque impegnati come operatori sociali di crescita e di cambiamento non solo in funzione a quanto svolgono nella relazione diretta con loro, per promuovere in loro resilienza, ma anche nelle relazioni indirette di *esosistema* e nell'impegno generale di dare un contributo per modificare quelle condizioni di svantaggio e disegualianza che sono alla base delle difficoltà che le persone vivono e per le quali, poi, viene chiesto loro di "sviluppare resilienza" (Ius, 2020b).

Nello specifico, l'Autore si sofferma in particolare sull'esplorazione delle risorse grazie a domande da utilizzare sia nelle fasi iniziali di conoscenza con la persona, la famiglia o il gruppo con cui si sta operando, sia lungo il percorso dell'intervento.

Tali domande si pongono l'obiettivo di comprendere:

- quali risorse personali e quali risorse sociali/economiche/politiche sono realisticamente disponibili e accessibili a questa particolare persona, alla sua famiglia o comunità;
- come sta la persona confrontandola anche con coloro che nel suo contesto vivono in simili circostanze;

- come la persona stia facendo fronte alla situazione avversa che deve fronteggiare;
- se vi siano comportamenti definibili come preoccupanti (ad es. delinquenza, uso di sostanze ecc.) che possono essere considerati come adattamenti ragionevoli in un contesto povero di risorse (resilienza nascosta) (Ungar, 2011a, pp. 59-60).

L'obiettivo primario della proposta di Ungar è quello di attivare il massimo livello di partecipazione della persona, di fare leva sulle risorse presenti e sull'uso positivo che si può fare di ciò che è a disposizione e di individuare, eventualmente, altre risorse utili alla promozione del benessere. È importante che l'educatore sappia riconoscere e apprezzare ciò che le persone stanno già facendo per fronteggiare la situazione – la *forza* dell'altro – ed eventualmente proporre loro di esplorare quali nuove risorse possano essere utili e significative per portare un contributo o un cambiamento nelle loro vite.

3.3. *L'esperienza didattica*

Nel panorama universitario italiano, la formazione alle competenze educative non è contemplata in modo sistematico e omogeneo all'interno degli insegnamenti universitari, anche se non mancano contesti in cui sono presenti insegnamenti come Pedagogia della comunicazione o insegnamenti pedagogici che rivolgono una specifica attenzione a questi temi. Come sopra accennato, i contenuti presentati relativamente alle abilità comunicative, sono stati proposti e sviluppati negli anni all'interno di alcuni insegnamenti universitari (Pedagogia generale e sociale, Pedagogia interculturale, Pedagogia della famiglia) strutturando il seguente percorso. Come primo passo, viene offerto agli studenti un inquadramento della questione dal punto di vista teorico presentando alcuni concetti di riferimento sulla comunicazione e alcuni elementi essenziali della comunicazione nella relazione educativa. A partire da questo, vengono successivamente proposte dalle tre alle cinque sessioni laboratoriali della durata di due ore – in base al numero degli studenti, all'organizzazione del programma dell'insegnamento e al livello di approfondimento che si intende raggiungere. La didattica viene svolta attraverso una modalità che coniuga l'utilizzo di strumenti video (analisi di brevi colloqui), con attività individuali di riflessione sulle proprie abilità e simulate in coppia o in piccolo gruppo finalizzate a sperimentare le microabilità affrontate.

Conclusioni

La struttura della proposta riflessiva presentata è stata composta da un primo passo finalizzato a delineare una breve cornice pedagogica, un secondo passo focalizzato sulla relazione educativa e un terzo passo relativo al percorso di individuazione di alcune abilità di comunicazione che sono state integrate nella formazione accademica degli educatori.

Gli accenni alle ragioni pedagogiche che hanno portato alla scelta di tali abilità, mettono in luce la necessità che le stesse vengano attuate non come mere tecniche da applicare nel contesto professionale ma come specifici attivatori di processi relazionali. Ad esempio, la letteratura sulle abilità di ascolto attivo e nello specifico del riformulare il messaggio dell'altro per mezzo di una parafrasi che rispecchia i contenuti (Cheli, 2004; Colasanti, Mastromarino, 1994; Ius, Bolelli, Milani, 2020), mette in luce i vantaggi di tale intervento che persegue un duplice obiettivo: la verifica della comprensione e dimostrazione di attenzione da parte dell'ascoltatore, e la chiarificazione cognitiva sul proprio punto di vista per la persona. Integrare tale abilità in una cornice volta a considerare l'educatore come tutore di resilienza, amplifica la sua portata di senso in quanto, attraverso la riformulazione, l'educatore, coerentemente con il valore che il lavoro sulla "storia" ricopre per la resilienza, potrà metacomunicare all'altro che ogni parte della sua storia è importante e merita di essere narrata. Inoltre, potrà testimoniare che il suo rispecchiamento vuole essere non solo un'abilità comunicativa utile al colloquio ma un segno concreto che «ogni vita merita un romanzo» (Polster, 1987, trad. it. 1988). Il rispecchiamento diventa, infatti, un modo per incorniciare la preziosità del racconto dell'altro e lo sollecita a raccontarlo per conferire al racconto stesso significati che aprono alla possibilità di crescita e di sviluppo.

I tre passi proposti sembrano ricondurre i contenuti presentati agli aspetti relativi al *sapere*, al *saper fare* e al *saper essere* dell'educatore, evidenziando nella metafora delle forze che si incontrano anche il ruolo del *saper diventare*, che interpella l'educatore sia nella reciprocità della relazione educativa, sia nella responsabilità della propria professionalità. Quest'ultima è particolarmente legata alla formazione di base e alla formazione continua che riguarda oltre all'acquisizione di nuovi saperi e abilità, al prendersi cura sia della possibilità di generare apprendimento grazie alla riflessività sulle pratiche sia del benessere professionale di chi, come l'educatore, è spesso in contatto con storie di vulnerabilità (Bobbo, 2020; Ius, 2019; 2020a; Zannini, Daniele, 2020).

Lungi dal voler offrire una risposta esaustiva e definitiva alla domanda relativa a quale formazione proporre sulle competenze relazionali comunicative per gli educatori, ci si è messi in relazione con la stessa domanda per trovare sfumature riflessive a partire da un approccio centrato sulle *forze* e su come l'educatore, attraverso la comunicazione, possa mettere queste ultime intenzionalmente in gioco nella relazione educativa. Infatti, è nell'incontro delle *forze* e della "lotta" tra esse (Milan, 2020) che si creano le condizioni per promuovere l'incontro educativo. Ed è nell'incontro educativo di dialogo tra quelle forze che si può distinguere, per promuoverlo,

il colloquio che comunica qualcosa dal colloquio che non comunica nulla; il colloquio che si apre al senso e il colloquio che si chiude al senso; il colloquio che si apre alla relazione e il colloquio che si chiude alla relazione; il colloquio che fa lievitare le risorse interiori di chi parla e di chi ascolta, e il colloquio che le congela e le pietrifica (Borgna, 2005, p.202).

La riflessione necessita, senza dubbio, di essere approfondita ed esplorata dal punto di vista teorico e dal punto di vista della conferma o ridefinizione di quali abilità vanno considerate necessarie nel bagaglio dell'educatore. La ricerca empirica potrebbe, inoltre, portare approfondimenti sia sulle abilità relazionali e comunicative possedute e agite dagli educatori professionali che operano nei vari servizi, sia sulle forme e sugli esiti dei *curricula* formativi, già in essere o da svilupparsi in futuro, all'interno degli insegnamenti dei Corsi di Studio L-19. Rispetto a questi ultimi va posta l'attenzione sugli aspetti metodologici che conducono, senza dubbio, all'utilizzo di approcci attivi in cui coniugare la teoria alle esercitazioni pratiche.

Sembra particolarmente utile suggerire di considerare tali molteplici e variegati elementi come orientamenti per progettare una formazione che venga considerata come composizione di un mosaico sistemico che va organizzato integrando i saperi e le proposte che ciascuna tessera rappresenta (Biasin, 2011). Ci si augura, in conclusione, che la piccola e limitata *forza* che questo contributo ha tentato di presentare possa mettersi in comunicazione con le *forze* degli altri contributi e, grazie a questo incontro, delineare nuove *direzioni* e *versi* per sviluppare e implementare proposte formative per gli educatori con maggiore *intensità* e *intenzionalità*.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2013): *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce: PensaMultimedia.
- Bertolini P. (1998): *L'esistere pedagogico*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Biasin C. (2011): Orientamenti teorici nell'educazione degli adulti: uno sguardo critico. *Studium Educationis*, 12(2), pp. 59-74.
- Bobbo N. (2020): Un'esperienza di formazione e ricerca con un gruppo di coordinatori e responsabili dei servizi per la tutela di minori e famiglie della Regione Emilia-Romagna: analisi dei risultati. *Studium Educationis*, 21(2), pp. 113-125.
- Borgna E. (2005): *L'attesa e la speranza*. Milano: Feltrinelli.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Bronfenbrenner U. (2005): *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trad. it. Trento: Erickson 2010.
- Bruzzzone D. (2020): L'anima della cura: la vita emotiva dei professionisti della salute come sfida per la formazione. *Studium Educationis*, 21(2), pp. 90-100.
- Buber M. (1947): *Il cammino dell'uomo*. Trad. it. Comunità di Bose (Bi): Qiqajon, 1990.
- Cambi F. (2000): Comunicazione e utopia: riflessioni. *Studium Educationis*, 4, pp. 628-632.
- Cheli E. (2004): *Teorie e tecniche della comunicazione interpersonale. Un'introduzione interdisciplinare*. Milano: FrancoAngeli.
- Colasanti A., Mastromarino R. (1994): *Ascolto attivo*. Roma: IFREP.
- Contini M.G. (1984): *Comunicare tra opacità e trasparenza*. Milano: Mondadori.
- Contini M.G. (2000): *Il gruppo a conduzione pedagogica: nodi problematici e possibilità educative*. In M.G. Contini (a cura di): *Il gruppo educativo*. Roma: Carocci, pp. 17-45.
- Contini M. G. (2000a): Note introduttive. *Studium Educationis*, 4, pp. 613-615.
- Contini M. G. (2000b): La comunicazione empatica: presupposti cognitivi e implicazioni etiche. *Studium Educationis*, 4, pp. 650-659.
- Contini M.G (2000c): *Introduzione*. In M.G. Contini (a cura di): *Il gruppo educativo*. Roma: Carocci, pp. 11-15.
- Contini M. G. (2000d): *Il gruppo a conduzione pedagogica: nodi problematici e possibilità educative*. In M.G. Contini (a cura di): *Il gruppo educativo*. Roma: Carocci, pp. 17-45.
- Cortelazzo M., Zolli P. (1999): *Il nuovo etimologico: DELI-Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Cyrulnik B. (2006): *Di carne e di anima*. Trad. it. Milano: Frassinelli, 2007.
- Dalle Fratte G. (2005b): *Un'ipotesi di modellizzazione*. In A. Perucca (a cura di): *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità. Vol. 1*. Roma: Armando Editore, pp. 87-100.

- Habermas J. (1981): *Teoria dell'agire comunicativo*. Voll. 1 e 2. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1997.
- Iori V. (2009a): *Il sapere dei sentimenti: Esperienza vissuta e lavoro di cura*. In V. Iori (a cura di): *Il sapere dei sentimenti*. Milano: FrancoAngeli, pp. 15-41.
- Iori V. (a cura di) (2009b): *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Ius M., Milani P. (a cura di) (2011): *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*. Piazzola Sul Brenta (Pd): Kite Edizioni.
- Ius M. (2019): L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I. *Pedagogia e Vita*, n. 3, pp. 35-45.
- Ius M. (2020a): Una storia che ha cura di chi ha cura: formazione e ricerca sul benessere dei professionisti che lavorano con bambini e famiglie. *Studium Educationis*, 21(2), pp. 126-138.
- Ius M. (2020b): *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe. Padova: Padua University Press.
- Ius M., Bolelli K., Milani, P. (2020): *Abilità di ascolto attivo*. In P. Milani, A. Petrella (a cura di): *Il quaderno della formazione*. Padova: Padua University Press, pp. 161-163.
- Ius M., Milani P. (2009): *Colloquio e counselling*. In G. Mazzocco (a cura di): *Scienze della psiche e libertà dello spirito. Counselling, relazione di aiuto e accompagnamento*. Padova: Messaggero di S. Antonio, pp. 293-302.
- Ivey A. E., Bradford Ivey M. (2003): *Il colloquio intenzionale e il counselling. Un aiuto allo sviluppo del cliente nella società multiculturale*. Trad. it. Roma: LAS, 2004.
- Ivey A. E., Bradford Ivey M., Zalaquett C.P. (2018): *Intentional Interviewing and Counselling: Facilitating Client Development in a Multicultural Society*. Boston (MA): Cengage Learning.
- Lévinas E. (1961): *Totalità e infinito*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 1980.
- Milan G. (2016): L' "intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica. *Studium Educationis* 27(1), pp. 11-30.
- Milan G. (2020): *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri... tracce per una sceneggiatura pedagogica...* Lecce: PensaMultimedia.
- Milani P. (1996): Servizi socio-sanitari: una prospettiva di lavoro con le famiglie. *La famiglia*, 175(1), pp. 39-53.
- Milani P. (1997): Empowerment. *Studium Educationis*, 2, pp. 1043-1045.
- Milani P. (2000): *Relazione e educazione: alcuni nessi*. In E. Catarsi (a cura di): *La relazione di aiuto della scuola e nei servizi socioeducativi*. Tirrenia (Pi): Edizioni Del Cerro, pp. 65-85.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P., Ius M. (2010): *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*.

- Milano: Raffaello Cortina.
- Mounier E. (1949): *Il Personalismo*. Trad. it. Roma: A.V.E., 2004.
- Negri S. (a cura di) (2014): *La consulenza pedagogica*. Roma: Carocci.
- Orlando Cian D. (2000): La relazione educativa come fondamento pedagogico, *Studium Educationis*, n. 4, pp. 616-627.
- Poché F. (2020): *Education et vulnérabilité: diagnostic social et questionnement éthique pour nos temps bouleversés*. In M. Boutanquoi, C. Lacharité (dir.): *Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance*. Franche-Comté: Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 27-39.
- Polster E. (1987): *Ogni vita merita un romanzo*. Trad. it. Roma: Astrolabio, 1988.
- Scilligo P. (2003): Conoscere il counselling. *Psicologia Psicoterapia e Salute*, 9(1), pp. 1-18.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e pratiche di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Siegel D.L. (2010): *Mindsight*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2011.
- Siegel D.L, Payne Bryson T. (2011): *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino. Una guida pratica con esercizi, schede e giochi*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2012.
- Siegel D.L. (2012): *Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2013.
- Siegel D.L, Payne Bryson T. (2018): *Yes Brain. Come valorizzare le risorse del bambino*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2018.
- Siegel D.L, Payne Bryson T. (2020): *Esserci. Come la presenza dei genitori influisce sullo sviluppo dei bambini*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2020.
- Simeone D., (2011): *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Stein E. (1917): *L'empatia*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2006.
- Ungar M. (2011a): *Counselling in Challenging Contexts. Working with Individuals and Families across Clinical and Community Settings*. Belmont (CA): Brooks/Cole.
- Ungar M. (2011b): *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. New York: Springer.
- Ungar M. (2011c): The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), pp. 1-17.
- Ungar M. (2020): *Working with Children and Youth with Complex Needs: 20 Skills to Build Resilience*. London: Routledge.
- Zannini L., Daniele K. (2020): Fragilità, compassion fatigue e burnout negli operatori in salute mentale. L'importanza della formazione alla cura della vita emotiva. *Studium Educationis*. 21(2), pp. 101-112.

Disegnare il futuro della formazione nella direzione della resilienza trasformativa e della sostenibilità

Claudio Pignalberi¹

Abstract

È sempre più chiara l'urgenza di intraprendere un percorso di trasformazione, a livello educativo e formativo, verso la sostenibilità. Partendo da una riflessione in merito alla situazione di emergenza educativa, il contributo si articola in quattro parti: 1) le dimensioni che aiutano a comprendere il concetto di resilienza trasformativa; 2) le competenze richieste per lo sviluppo professionale dell'educatore; 3) gli ambiti di intervento e le pratiche di lavoro; 4) le metodologie della formatività e della generatività a supporto dell'interazione sociale e della partecipazione attiva. La formazione degli educatori è chiamata più di tutti a farsi promotrice dei principi della resilienza trasformativa per apprendere il futuro.

Parole chiave: formatività, generatività, resilienza trasformativa, sostenibilità, apprendimento e sviluppo del territorio.

Abstract

The urgency to undertake a path of transformation, both educational and formative, towards sustainability is increasingly clear. Starting from a reflection on the educational emergency situation, the paper is divided into four parts: 1) the dimensions that help to understand the concept of transformative resilience; 2) the skills required for the professional development of the educator; 3) the areas of intervention and work practices; 4) the methodologies of formativity and generativity in support of social interaction and active participation. The training of educators is called more than anything else to promote the principles of transformative resilience to learn the future.

Keywords: formativity, generativity, transformative resilience, sustainability, learning and development of the territory.

¹ Dottore di Ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Roma TRE (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autore, N.d.R.*).

Introduzione. Dalla relazione educativa alla resilienza trasformativa

Il tema della relazione educativa ha innescato, nel corso degli ultimi anni, nuove questioni e aspetti in risposta ai fabbisogni formativi e educativi del soggetto, sempre più al centro di riflessioni nel settore delle Scienze della formazione. L'espressione "relazione educativa" non rimanda esclusivamente a un aspetto dell'educazione, ma promuove il riconoscimento dell'educazione come esperienza umana e, quindi, come *incontro* che si realizza nel rapporto interpersonale dei soggetti coinvolti nel contesto di cui fanno parte.

La relazione con l'educatore, genitore e/o insegnante, segue un percorso dinamico e si traduce in possibilità aperta a una molteplicità infinita di altre relazioni: con le persone, con i prodotti culturali, sociali e politici, con l'ambiente esterno. Essendo la persona il perno attorno a cui si costruisce, la relazione porta al riconoscimento dell'esperienza educativo-formativa e della diversità individuale e culturale, e quindi ad accogliere l'identità e la differenza.

Gli studi e le ricerche che ruotano nell'ambito della relazione educativa (Calaprice, 2016; Corsi, 2014; Elia, 2016) e delle professioni educative e formative (Alessandrini, 2017; Costa, 2016; Iori, 2018; Margiotta, 2015) sono oggi sempre più oggetto di tavoli di lavoro a livello nazionale ed europeo, da un lato, e dei gruppi di lavoro come Siped (Società Italiana di Pedagogia), Sird (Società Italiana di Ricerca Didattica) e Siref (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa), dall'altro lato, per cercare di delineare delle strategie di azione volte alla riqualificazione delle strutture deputate all'educazione, delle competenze in uscita dai Corsi di Laurea (Scienze pedagogiche, Educatore professionale, Educazione degli adulti), e della formazione richiesta per il profilo di educatore professionale.

Nuovi contributi sono stati editi anche sul piano internazionale come, ad esempio, l'approccio alle *capabilities* di Nussbaum (2011, trad. it. 2012), una lista di dieci *capacitazioni* – quali vita, salute fisica, integrità fisica, sensi, immaginazione e pensiero, emozioni, ragion pratica, unione, altre specie, gioco, controllo sul proprio ambiente (*Ibidem, passim*) – che rafforzano la relazione educativa e generano le condizioni per la fioritura umana della persona. Sen (2015), invece, ritiene che la relazione educativa trova il suo *fil rouge* nel potenziamento della capacità di stare bene (*well-being*) della persona e in un'educazione sostenibile e resiliente che vede nella libertà il motore per lo sviluppo umano; Glazzard e Stones (2020) sottolineano la necessità di un ripensamento dei legami e dei va-

lori personali e sociali, in quanto vettori per la formazione umana della persona a partire dal contributo della scuola; in ultimo, Letizia (2017) analizza l'approccio della relazione educativa nella dimensione propria della cittadinanza attiva (*civic education*) in grado di sviluppare e coltivare le competenze cognitive (conoscenze, pensiero critico, capacità di giudizio), affettive (esperienza, valutazione dei valori della cittadinanza, capacità di empatia), volitive (fare scelte e agire di conseguenza) per la formazione personale e professionale dell'individuo.

Il lavoro educativo, dunque, è qualcosa di più dell'accompagnamento in situazione. Si caratterizza piuttosto come il vettore di significazione dell'umano, in quanto prospetta a quest'ultimo e lo accompagna nella scoperta degli orizzonti di libertà e di *agency* che ciascun individuo o comunità fa proprie come tratti distintivi di auto-alimentazione del cambiamento e dello sviluppo. In questa prospettiva, si configurano alcune criticità (denominate "fattori") che, alla luce dell'attuale situazione di emergenza educativa, necessitano di un forte senso di corresponsabilità e di progettazione comune tra i diversi contesti educativi e formativi².

Le criticità riguardano il distanziamento sociale, in cui l'assenza di contatto, il venir meno dell'abitudine a incontrarsi con i propri compagni, l'assenza totale di interazione sociale rimettono in discussione le esperienze di vita quotidiana e di crescita per la persona; la povertà educativa, dettata in modo particolare dall'immersione nella formazione digitale e in pratiche educative di tipo processuale e ricorsive; l'aumento crescente delle disuguaglianze a causa di fattori come il *digital divide*, il cambiamento climatico, l'urbanizzazione.

I contesti, invece, fanno riferimento a *famiglia, scuola e società*, nel loro complesso. In quanto processo di socializzazione primaria, la fami-

² Il sito della Siped (www.siped.it; data di ultima consultazione: 7.11.20; cfr. anche l'archivio della stessa Siped: https://www.siped.it/?na=archive&email_id=343; data di ultima consultazione: 7.11.20) ha proposto una serie di riflessioni sul ruolo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione per far fronte all'emergenza sociale e educativa: al suo interno è possibile consultare alcune pubblicazioni (cfr. Mortari, in Zaccuri, 2020; De Giorgi, 2020), e *Pandemia e prospettive educativo-scolastiche. Spunti montessoriani* (pubblicato online all'indirizzo <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2020/04/2020-04-24-de-Giorgi-Pandemia-e-prospettive-educativo-scolastiche.-Spunti-montessoriani.png>; data di ultima consultazione: 7.11.20), e attività (cfr. #noirestiamoinsieme. *Un sito per mantenere in vita una comunità e per diffondere solidarietà e La scuola di tutti nell'emergenza*), fino alle *Linee guida per gli educatori e i genitori (Coronavirus. Vademecum di sopravvivenza per genitori con figli in età prescolare)*, per trasformare un periodo difficile in un periodo di crescita.

glia determina le condizioni educativo-formative che possono incidere e condizionare lo stato di salute ed il percorso di crescita del soggetto. Secondo poi, la scuola rappresenta la prima realtà contraddistinta dal tempo di studio e di apprendimento in cui centrale è il ruolo dell'educatore. La società, in quanto *habitat* territoriale, alimenta lo *status* di disagio educativo del soggetto, nel confronto dell'altro da sé. La relazione educativa, la comunicazione tra pari, il dialogo intergenerazionale emergono come aspetti pedagogici nella direzione di un'educazione resiliente (Malavasi, 2020) e sostenibile (Giovannini, 2018) per la valorizzazione della capacità di *apprendere ad apprendere*³.

Si profila una nuova figura di educatore, chiamato a inventarsi e reinventarsi di fronte al cambiamento del *qui ed ora*; ad acquisire sempre nuove conoscenze e saperi nella direzione *lifelong* e *lifewide* affinché possa sviluppare l'*agency*: la "competenza di agire", intesa come capacità di perseguire e realizzare gli obiettivi ai quali viene attribuito un certo valore e sulla libertà di agire intesa come principale risposta ai funzionamenti/condizionamenti provenienti dall'esterno (Sen, 1999, trad. it. 2001).

La percezione del ruolo e della professionalità dell'educatore, e con esso il valore generativo della relazione educativa, potrebbe identificarsi nell'aneddoto dello stolto di Lublino descritto da Buber in un saggio del 1948 pubblicato in Italia, relativamente, solo di recente (1990), ovvero un personaggio abituato a vivere di elementi secondari (i capi di vestiario, le stanzette), di riempire i propri "armadi" (come deposito della conoscenza) per coltivare il proprio "abito professionale" (profili, ruoli e compiti) ma avendo trascurato però la sua vera "essenza", la sua personalità, senza la quale non è possibile percepire e costruire la propria professionalità educativa.

C'era una volta uno stolto così insensato che era chiamato il "Golem". Quando si alzava al mattino gli riusciva così difficile ritrovare gli abiti che alla sera, al solo pensiero, spesso aveva paura di andare a dormire. Finalmente una sera si fece coraggio, impugnò una matita e un foglietto e, spogliandosi, annotò dove posava ogni capo di vestiario. Il mattino seguente, si alzò tutto contento e prese la sua lista. Il berretto: là, e se lo mise in testa. I pantaloni: lì, e se li infilò. E così via fino a che ebbe indossato tutto. Sì, ma io, dove sono? – chiese all'improvviso in preda all'ansia – dove sono rimasto? Invano si cercò e ricercò: non riusciva a trovarsi. Così succede anche a noi (Buber, 1948, trad. it. 1990, p. 12).

³ Convertito in "apprendere ad apprendere" con la recente comunicazione dell'European Commission (2018), costituisce a tutti gli effetti una delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente.

Siamo, allora, di fronte ad un cambiamento culturale e educativo? L'educazione, da un lato, è stata uno dei settori che ha dovuto con più velocità reinventarsi mettendo in pratica un *set* di metodologie – studiate e validate da autorevoli Studiosi –, in particolare a distanza, che da un lato, fino a qualche tempo fa, venivano considerate “secondarie” (il riferimento alla necessità di vivere di elementi secondari e non essere disposto a mettere in pratica i contenuti della propria formazione); dall'altro, l'educatore è chiamato a reinventarsi, ad aggiornarsi e formarsi con costanza, affinché possa fuoriuscire dal proprio armadio (inteso come spazio di protezione e in cui sentirsi al sicuro) per agire in maniera competente e *agentiva* in risposta alle diverse richieste della società.

Per uscire dal personaggio buberiano, dunque, all'educatore si chiedono nuovi compiti e responsabilità legate al riconoscimento della relazione e della comunicazione – in particolare, l'interazione sociale – che, mai come in passato, acquistano maggiore rilevanza in quanto non consentita dal *diktat* del distanziamento sociale. La direzione formativa per l'educatore si traduce, quindi, nella definizione di percorsi apprenditivi di *resilienza trasformativa*, ovvero la capacità di gestire processi repentini di cambiamento trovando il giusto modo per migliorare l'esistente e trovare nuovi modelli del vivere civile.

1. *Quattro dimensioni per leggere la resilienza trasformativa*

Nel documento *Time for transformative resilience: the Covid-19 emergency*, redatto da un gruppo di esperti ASviS – Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (Benczur *et al.*, 2020), nel quale sono approfonditi diversi *goals* dell'Agenda ONU 2030 (ONU, 2015), il concetto di “resilienza trasformativa” viene descritto come nuovo paradigma in grado di contribuire a raggiungere il più alto livello di benessere per la persona, a partire dall'impegno costante dei diversi settori e contesti (dalla famiglia al territorio), attraverso forme di *partnership* per la coltivazione del bene comune. Benczur *et al.* (*Ibidem*) giunsero a formulare il paradigma della resilienza trasformativa, o «resilience of the system» (*Ibidem, passim*), partendo dalle seguenti questioni: «what is the future that we want for our generation and the next one?», e anche «how can we get together, understand our options, agree on the broad direction to pick, and mobilize all our powers to work towards such a dream together?» (*Ibidem, passim*).

Analizzando i dati del rapporto della European Commission intitolato *2019 Political Guidelines* dello scorso anno, la resilienza trasformativa

si conferma come un ambito a cui i diversi contesti e le diverse professionalità devono essere formati al fine di acquisire l'abilità di «prepare for, react to, and cope with challenges successfully, and thus to be able to stay on the path» (ivi, p. 1). La resilienza trasformativa coinvolge il sistema educativo ed i processi di formazione dei futuri professionisti del settore dell'educazione a partire proprio da un ripensamento dell'offerta curricolare e delle competenze in uscita nei Corsi di Laurea universitari.

Le dimensioni che facilitano la lettura del paradigma nel settore educativo sono quattro: la dimensione etimologica, fenomenologica e pedagogica, lo sviluppo professionale e, infine, il contributo della pedagogia del lavoro per lo sviluppo della sostenibilità. Per quanto riguarda la *dimensione etimologica*, Laeng (1989) fornì una chiara ricostruzione del termine "educazione" facendo desumere "educare" da *educēre*, richiamando il significato proprio della maieutica socratica del *trarre fuori* (ē-) e del *condurre* (dūcēre), connesso quindi all'azione facilitatoria con cui un soggetto educante (l'ostetrica) asseconda lo sviluppo umano aiutando l'altro a ritrovare in sé stesso cose da far emergere, ad esplicitarle e a trasformarle in verità (si potrebbe dire in *conoscenza*).

La *dimensione fenomenologica*, invece, è riconducibile al pedagogo Bertolini che, in un saggio del 2006 riguardante il rapporto tra fenomenologia e pedagogia, sosteneva quanto la relazione educativa debba essere definita nell'accezione di «prospettazione di certi orizzonti, di certe visioni, di certi valori verso cui tendere e per mezzo dei quali modificare il comportamento umano in un perfezionamento continuo e sempre più alto» (ivi, p. 159). Egli definiva la relazione educativa come pratica agita e capacitante fondata sull'intenzionalità e la pensabilità di procedure e percorsi di apprendimento collaborativo e cooperativo in cui il territorio diventa *comunità di pratica* (Wenger, 2006, trad. it. 2006). Questa dimensione, dunque, si riconosce in campo pedagogico attorno ad alcuni Autori e scuole di pensiero, come quella riconducibile al personalismo ed al costruttivismo.

Il *focus* si iscrive nella presenza di una dialettica tra esperienza e teoria, un interscambio continuo e centrato sulla possibilità dell'educatore di riflettere in maniera analitica sugli effetti del suo operare. La prospettiva di ricerca orientata alla dimensione fenomenologica è tesa a cogliere il come dell'esistere esperienziale del soggetto e del gruppo, nonché le pratiche attraverso le quali le intenzionalità di un soggetto si rivelano attraverso situazioni e accadimenti del contesto in cui si riconosce il valore e il senso dell'appartenenza e della partecipazione.

In queste due dimensioni, si ravvisano alcuni elementi comuni e caratterizzanti la resilienza trasformativa: formare i futuri «ingegneri

dell'educazione» (così come vengono descritti nel documento; European Commission, 2019, *passim*)⁴ all'acquisizione di competenze pratiche necessarie per coltivare la relazione e lo scambio di esperienze nei contesti formali, non formali ed informali (Ellerani, 2017; Pignalberi, 2019). Significa, in sostanza, la capacità di affrontare gli shock e i persistenti cambiamenti strutturali senza perdere la possibilità di offrire benessere alla propria comunità in modo sostenibile. Il *core* è nella "formatività" dell'agire competente che si concretizza nel rapporto tra la reciprocità (che rimanda al significato di totalità/sistema) e l'intersoggettività (come legame delle interdipendenze) in cui si pongono le condizioni per una partecipazione collaborativa e resiliente nei diversi ambiti educativi.

La terza dimensione prende in esame lo *sviluppo professionale* inteso come insieme delle conoscenze e degli strumenti necessari per far fronte alle diverse situazioni di disagio ed emarginazione che possono generare forme di povertà educativa e di disuguaglianza, da un lato, e per costruire una rete di relazioni che accompagni ed orienti il soggetto nel suo percorso di crescita, dall'altro lato. L'educatore, così come sostiene Mari (2018), è identificabile sia nella parola latina *magister*, traducibile in *prevalenza* oppure in *di più*, in quanto adulto competente nell'indirizzare l'educando al compito, sia come *minister*, ovvero *minorità* o di *meno*, in cui si pone completamente al servizio dell'educando. Una figura, avverte la studiosa, che «aspira a guidare l'educando perché possa crescere, è al suo servizio, "sbilanciato" verso di lui» (Mari, 2018, p. 49). Secondo questa prospettiva, il professionista deve essere prima di tutto formato alla responsabilità educativa, ovvero gli strumenti ed i metodi da mettere in campo attraverso l'attenzione che egli deve rivolgere al soggetto dell'azione educativa ma anche a sé stesso (*attenzione personale*) e nella comprensione delle dinamiche e degli accadimenti che originano e si sviluppano nello spazio intersoggettivo (*attenzione interpersonale*). Ne deriva che se la responsabilità dell'educatore assume una dimensione non solo personale, ma anche sociale e comunitaria, allora saprà investire sul *potenziamento del proprio sé in quanto educatore* (Oggioni, 2019; Tramma, 2018). La quarta dimensione riguarda il *contributo della pedagogia del lavoro* allo sviluppo della relazione e dello scambio a partire dalla formazione degli educatori.

In alcuni lavori di Alessandrini (2017; 2019) si scorge infatti la necessità di ripensare la relazione educativa in funzione delle azioni sostenibili

⁴Traduzione a cura dell'Autore, N.d.R.

previste dall'Agenda 2030 (ONU, 2015), con particolare riguardo ai *goals* (obiettivi di apprendimento) che pongono al centro delle loro azioni il principio dell'educazione allo sviluppo sostenibile; in particolare: (1) sconfiggere la povertà, (4) istruzione di qualità, (8) lavoro dignitoso e crescita economica. Le azioni di correlazione tra l'approccio alla sostenibilità e la relazione educativa si identificano: 1) nel primato dell'attenzione del bene comune; 2) nel rifiuto di una visione individualistica e privatistica del sapere; 3) nell'attenzione primaria al bisogno di salvaguardia della dignità del soggetto. In questa prospettiva, la sostenibilità si identifica in un processo di sviluppo capace di soddisfare i bisogni della generazione presente senza compromettere quelli delle generazioni future: è questo il principale compito dell'educatore.

Il *file rouge* è nella "generatività" che si identifica nella coltivazione di competenze pratiche (cognitive, metacognitive, critiche) in contesti situati (famiglia, scuola, territorio), attraverso cui far emergere la professionalità agentiva e capacitante del professionista dell'educazione.

2. Dalla regolamentazione della professione agli ambiti di intervento: l'educatore tra famiglia e territorio

La questione della regolamentazione e del riconoscimento delle professioni legate al settore dell'educazione e della formazione, in particolare dell'educatore professionale, è tuttora al centro di dibattiti e riflessioni nei tavoli di lavoro accademici (Rossi, 2018; Santerini, 2014; Tramma, 2018) e governativi. Lungo un itinerario normativo⁵, si è tracciato un modello di educatore che basa la propria professionalità sull'integrazione di competenze tecnico-pratiche, acquisite sul campo attraverso l'esperienza, con una formazione che permette di riorganizzare un sapere pratico articolato.

L'intervento più importante è la cosiddetta "Legge Iori", emanata in seno alla Legge di Bilancio del 27 dicembre 2017, n. 205⁶, che ha portato

⁵ In particolare, il D.Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, relativo al riconoscimento degli apprendimenti formali, non formali ed informali, per i professionisti dell'educazione; la Legge del 14 gennaio 2013, n. 4, recante le disposizioni in materia delle professioni non organizzate (COLAP).

⁶ LEGGE 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. (17G00222) (GU Serie Generale n.302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62), N.d.R.

al riconoscimento, alla regolamentazione ed alla tutela della funzione professionale, sociale ed educativa dell'educatore e del pedagogo, attraverso la definizione di compiti, funzioni, luoghi ed ambiti di azione⁷. Ciò ha determinato la proposta di basi pedagogico-educative necessarie per la coltivazione di un sistema di *welfare* assistenziale e sociale contribuendo alla definizione delle modalità attraverso le quali sviluppare la partecipazione attiva con il coinvolgimento della famiglia, da un lato, e del territorio, dall'altro lato.

La *famiglia* rappresenta l'attore sociale maggiormente qualificato ad aiutare a trovare senso e dignità al soggetto impegnato nel processo di crescita e, pertanto, affinché essa possa attuare al meglio la sua primaria funzione di fattore protettivo e di costituente insostituibile nei processi di cura, di educazione e di socializzazione, va supportata in ogni sua fase del ciclo vitale e in ogni condizione, sia di fragilità e di svantaggio che di supposta normalità (Corsi, Stramaglia, 2009; Iori, 2010; Pati, 2018, Perillo, 2019). La famiglia, nello specifico, è l'ambiente educativo per coltivare e rafforzare l'identità intesa come la possibilità per l'educando di sviluppare le *soft skills* (competenze trasversali) necessarie per la costruzione del proprio abito personale, ed il capitale sociale, ossia le relazioni di fiducia, la cooperazione e lo scambio che la famiglia crea sia al proprio interno (*bonding*) sia con l'esterno (*bridging*). Il ruolo dell'educatore è quello di favorire assistenza e supporto alle difficili condizioni in cui versa la famiglia partecipando alle scelte educative e di vita dei figli, attraverso occasioni di incontro, confronto e formazione, ed ai bisogni di apprendimento delle regole di vita sociale e di sviluppo globale ed equilibrato, con momenti di gioco, svago, incontro e confronto con i pari, come momento educativo e formativo. Consulente pedagogico, mediatore, facilitatore dell'apprendimento sono alcune funzioni richieste all'educatore per il supporto e assistenza alle famiglie che, più di tutte, stanno subendo le conseguenze della povertà educativa. Save the Children (2020)⁸, nel fornire una fotografia delle famiglie con maggiore difficoltà, ha condotto una *survey* al quale hanno preso parte 366 genitori. Da essa emerge con chiarezza che la pandemia ha generato delle condizioni di

⁷ Gli ambiti sono stati suddivisi in relazione ai beneficiari dell'intervento (da quello personale a quello più propriamente legato all'adulterità); per dimensioni dell'esperienza umana (dall'ambito scolastico a quello dello sviluppo umano); per ricerca e formazione.

⁸ La perdita del lavoro e di un reddito, il cambiamento della disponibilità economica, le sfide e le difficoltà che la didattica a distanza dei figli pone, sono le aree che l'indagine esamina per fornire spunti di riflessione per i *policy makers*.

difficoltà e di preoccupazione per il nucleo familiare con un aumento della povertà dal 24,7% al 30,4%. L'accesso ai sussidi rapportata ai cambiamenti di condizione economica è incrementato dell'87,42% a causa della perdita del posto di lavoro o del persistente stato di disoccupazione dei genitori (59,6%), includendo anche le spese funzionali a garantire l'istruzione dei figli (57,2%).

Il *territorio* viene descritto come ambiente agentivo e capacitante in grado di indirizzare il soggetto a sviluppare un insieme di competenze tali da soddisfare le richieste provenienti dall'esterno (Malavasi, 2008; Mortari, 2003; Pignalberi, 2019). Si connota come ambiente/spazio di apprendimento informale attraverso la proposta di attività formative in cui centrale è il senso ed il significato delle proprie esperienze, condivise con il gruppo. È ambiente/spazio di progettazione che, in un impegno comune con la scuola e famiglia, si traduce in un'azione di corresponsabilità educativa. Il territorio, dunque, si fa comunità di pratica (Wenger, 2006, trad. it. 2006) sulla base di un coinvolgimento comune tra contesti (famiglia, scuola), istituzioni (ente comunale, istituti culturali, biblioteche, archivi) verso una progettazione collaborativa e cooperativa che, partendo dall'analisi dei fabbisogni sociali e formativi, si concretizza nell'esplicitazione di azioni di intervento per garantire condizioni migliorative nelle esperienze di vita quotidiana, di benessere e di cittadinanza attiva.

Ciò significa apprendere un nuovo sistema di intervento sul e per il territorio nella direzione dell'*empowerment*, ovvero un sistema d'azione relazionale che si fa carico dei soggetti (con le loro motivazioni psico-culturali e le loro attribuzioni di senso). L'Istat (2020), nel rapporto sul territorio, evidenzia quanto sia importante definire delle misure a contrasto dello spopolamento (+21,5%, in media) a favore della partecipazione resiliente ed inclusiva (37,6%), della riduzione dell'abbandono scolastico (40%) e del miglioramento della qualità dei servizi (per l'infanzia, ospedalieri, di trasporto pubblico locale ed elettrico)⁹. I servizi socioeducativi territoriali, i laboratori di educazione territoriale, i poli territoriali, i centri polifunzionali diurni costituiscono alcuni esempi di riqualificazione del territorio come vettore di apprendimento.

⁹Le differenze di benessere economico dividono le Province italiane: quelle del Nord su livelli elevati, le meridionali su livelli bassi. Tra le Province del Centro le distanze sono ampie: il punteggio di Firenze (70,8) è più che doppio di quello di Latina (30,6). L'eterogeneità territoriale è notevole al Centro e al Nord, con differenze di ben 60 punti tra Firenze e Viterbo (24,4) e fino a 70 punti tra Milano e Verbano-Cusio-Ossola (29,5; Istat, 2020).

In questa direzione, l'esperienza professionale dell'educatore si identifica nella *learned experience of agency* all'interno di un contesto di strutture sociali, laddove l'*agency* sta ad indicare una conoscenza vissuta all'interno di uno specifico contesto che permette di rafforzare l'identità, individuale e di gruppo, attraverso le conoscenze e le competenze acquisite. L'orientamento comune è, dunque, di impegnarsi in un lavoro di rete e di sviluppo tra i principali agenti (rete di sistema), di comunità di pratica, in cui centrale è il riconoscimento della multiappartenenza, della partecipazione attiva e la negoziazione dei significati.

3. Formatività e agire generativo: verso nuove pratiche di lavoro per i professionisti dell'educazione

Riconoscere che il lavoro educativo riassume i caratteri della "pratica sociale" è ragione necessaria per incardinarvi un profilo distintivo di educatore, pedagogo o formatore. Come sostiene Margiotta, «il lavoro educativo è anche lavoro sociale, ma in conseguenza del fatto che esso genera forme di vita» (2015, p. 15) trovando delle chiavi di intervento proattive alle criticità che coinvolgono la singola persona oppure il gruppo nella vita quotidiana.

Le pratiche si caratterizzano per la *formatività* e per la *generatività* dell'azione professionale. La *formatività* come azione professionale mira a qualificare il lavoro educativo entro progetti di vita implicanti relazioni, pratiche e sistemi di azione capaci di coinvolgere i significati simbolici e culturali del cambiamento e dell'innovazione. Ne deriva che l'educare non può coincidere nel mero attribuire all'altro una forma ed un senso prestabiliti, quanto nella sua capacità di generare una trama relazionale che conduce alla conoscenza di sé e del mondo, disvelando alla libertà individuale i propri reali "talenti".

In questa prospettiva, la formatività del lavoro educativo si qualifica come possibilità di dare e prendere *forma-azione* generando così non solo prodotti e risultati, ma sentieri di sviluppo e di libertà. Il principio della formatività è stato per la prima volta esaminato da Pareyson (1985), che la identifica nella struttura, nel carattere, nella capacità insita nel formare. La formatività si esercita su di sé e sul significato dei contenuti di apprendimento e ne stabilisce una relazione. Se, nell'operare formativo ed educativo, si è attivi nella misura in cui si è recettivi e si è recettivi nella misura in cui si è attivi, ciò significa che la persona diventa formante e capace di formare solo accogliendo e sviluppando gli impulsi del signi-

ficato da formare, e forma il significato solo sviluppando ed esercitando la propria capacità formante. Pareyson (1974) evidenzia, infatti, che «la persona è una tal relazione con sé che si costituisce come tale solo in quanto è, al tempo stesso, relazione con altro» (p. 15).

Emerge, quindi, la dimensione formativa del lavoro educativo per mezzo dell'interazione tra sé ed il contesto. L'apprendimento, inoltre, si presenta come «attività situata» (Lave, Wenger, 1991, *passim*)^{10,11} e come zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934, trad. it. 1992)¹² al fine di mettere in campo pratiche di *scaffolding* a fondamento della relazione educativa. Nella pratica della formatività, l'educatore deve essere formato all'acquisizione di un *set* di saperi e di abilità affinché possa sviluppare la propria visione dei problemi e delle sfide del territorio (formale, informale, e non formale) compresa l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva (formatività pratica); sviluppare percorsi apprenditivi per mezzo dei quali ogni membro – anche il più periferico, magari giovane o meno esperto – è legittimato ad apportare il suo contributo a pari livello dei più esperti (legittimazione periferica della formatività); inoltre, l'apertura dei confini per estendere lo spazio nel quale attuare i processi di sviluppo e consapevolizzazione (confini e traiettorie della formatività).

Le competenze richieste all'educatore per lo sviluppo professionale sono quelle *strategiche*, ovvero la capacità di dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro, così come delineato da alcuni studiosi (Pellerey, 2017; Zimmermann, Schunk, 1989) e dalle recenti raccomandazioni (European Commission, 2018). Le competenze strategiche comprendono la capacità di regolazione e di gestione della conoscenza (*metacognitive*) come, ad esempio, la progettazione, la definizione dell'obiettivo, le strategie di gestione delle informazioni e la valutazione. Sono considerate strategiche anche la gestione delle emozioni, l'auto-controllo, la moti-

¹⁰ L'apprendimento situato si fonda sulla partecipazione sociale ad una pratica, come processo sociale in cui la conoscenza è co-costruita. La formatività si connette alla partecipazione periferica legittimata allorché l'esperienza e la partecipazione comune facilitano lo scambio e la negoziazione di abilità e conoscenze. (Lave, Wenger, 1991)

¹¹ Traduzione a cura dell'Autore, N.d.R.

¹² La zona di sviluppo prossimale è da intendersi come la potenzialità di un individuo a risolvere un compito o ad eseguire un'attività con l'aiuto di un esperto. La formatività si connette con lo sviluppo potenziale in quanto consente di valutare il rapporto tra educazione e sviluppo attraverso la rilevazione delle potenzialità, delle competenze iniziali e l'ambiente di apprendimento (cfr. Vygotskij, 1934, trad. it. 1992).

vazione all'apprendere ad apprendere (*affettive*) e la responsabilità e la partecipazione attiva alle attività promosse dal territorio (*relazionali*).

La *generatività* si traduce nella messa in campo di una strategia per mezzo della quale legare, all'interno di un orizzonte onnicomprensivo di significatività, ambiti di esperienza diversi e di conferimento di senso al proprio agire contestualmente e socialmente situato. La valenza generativa che scaturisce dalla prassi lavorativa (Alessandrini, 2017; Costa, 2016; Margiotta, 2015) si sostanzia nell'acquisizione di consapevolezza delle proprie capacità, nello sviluppo delle proprie potenzialità, nell'auto-progettazione del proprio cammino esistenziale e professionale entro cui definire responsabilmente se stessi, le relazioni con gli altri e con la realtà.

La generatività disegna, dunque, un nuovo e diverso percorso di apprendimento che fa leva sulla dimensione riflessiva (Schön, 1983, trad. it. 1983)¹³ e trasformativa (Mezirow, 1991, trad. it. 2003)¹⁴ dei saperi, in quanto risultato dell'azione di scambio tra i soggetti, e nella quale è possibile evincere l'intero «gradiente di formatività dei legami, con la sua capacità di generare scenari e progettualità tali da liberare, per il lavoratore, le energie potenziali per costruire nuove possibilità creative» (Costa, 2011, p. 161). Per mezzo dell'interazione sociale e della partecipazione comune, nel territorio si attivano processi di negoziazione del sé e di *auto-poiesi* con cui, in virtù del rapporto tra le diverse agenzie educative e sociali, si perviene alla costruzione socioculturale dell'identità personale tra il senso e il significato di multiappartenenza e di partecipazione sociale ad una pratica. Le competenze generative sono, infatti, orientate a potenziare l'intervento educativo nella direzione (e autodirezione) dello sviluppo personale e professionale in una combinazione tra *hard* (tecniche) e *soft* (trasversali) *skills*.

Compito dell'educatore è dunque quello di connettere il contesto della pratica con le reti dei diversi contesti in cui deve agire per interrogarsi e riflettere, così come delineato anche nelle dieci sfide avanzate

¹³Schön (1983) delinea la figura del *professionista riflessivo* come un «ricercatore operante nel contesto della pratica» (p. 8). Il «vedere come» è la chiave di connessione tra l'agire riflessivo e l'agire generativo perché solo individuando analogie e differenze tra situazione nuova e situazione già esperita sarà possibile aprirsi alla generazione di soluzioni innovative.

¹⁴Nella dimensione trasformativa, il lavoro generativo diventa processo attivo di significazione in quanto gli individui, nel realizzarlo, danno corpo a una visione del mondo in cui trovare sé stessi e produrre bene comune.

dall'OECD (2018)¹⁵. Queste ultime riconoscono la centralità del soggetto, e il suo diritto all'apprendere ad apprendere, tracciando le basi per nuovi sistemi di *welfare* generativo e sostenibile per il bene comune e l'inclusione sociale. All'educatore sono richiesti nuovi compiti e responsabilità per prepararsi all'"era della resilienza trasformativa", e "immergersi" in essa.

4. Nuove responsabilità per l'educatore nell'era della resilienza trasformativa

È da più parti evidenziato (Bertagna, 2011; Chiosso, 2018; Morin, 1999, trad. it. 2000) che una delle priorità in campo pedagogico è quella di definire percorsi educativi basati sulle pratiche di *agency* e sulle *capacitazioni*. Investire nelle pratiche di *agency* significa valorizzare il fare e l'agire delle persone nella loro totalità per attivare percorsi di responsabilizzazione al compito comune. Le capacitazioni riguardano lo stato di essere e di fare delle persone, ovvero la connessione tra la personalità soggettiva e le competenze spendibili per trovare delle risposte concrete ai funzionamenti richiesti dalla società.

L'OECD (2019), nel documento *Education at a Glance 2019*, sottolinea la necessità – a fronte dell'attuale emergenza – di riscoprire il valore della relazione e dell'interazione tra l'adulto educatore e le generazioni del futuro nella prospettiva di autodeterminazione e di autodirezione per la coltivazione del bene comune. Il Cedefop (2019) sottolinea la necessità di un dialogo costruttivo e partecipativo tra generazioni di soggetti che, seppur con ideali/aspirazioni diverse, possono fare "rete sociale" per lo sviluppo del territorio. I rapporti OECD e Cedefop sottolineano, inoltre, che nel contesto europeo i cambiamenti sociali stanno influenzando le vite, le relazioni e le opportunità di apprendimento degli adulti e dei giovani. La Commissione Europea, pertanto, ha definito degli indirizzi di lavoro basati sul valore della pratica attraverso la coltivazione comune ed il trasferimento dei saperi per sviluppare le competenze strategiche. La formatività e la generatività si designano come dispositivi metodologici efficaci per favorire il riconoscimento del sog-

¹⁵ Le dieci sfide sono raggruppabili in quattro macro-aree: 1) sviluppare competenze rilevanti; 2) migliorare le condizioni per un sistema di competenze efficace; 3) utilizzare le competenze in modo efficace; 4) attivare l'offerta di competenze (OECD, 2018).

getto in quanto persona per la valorizzazione del diritto di cittadinanza e dell'inclusione sociale.

Secondo poi, lo sviluppo di una *cultura della sostenibilità* tra i genitori, gli insegnanti e gli educatori, i giovani e la comunità sociale. La visione della sostenibilità come un'azione complessa affidata alla responsabilità collettiva si sta consolidando anche in ambito scolastico ed educativo come educazione alla partecipazione ed alla salvaguardia di quelli che già, qualche anno addietro, sono stati definiti beni relazionali. L'educazione allo sviluppo sostenibile (Alessandrini, 2019; Margiotta, 2015) – sotto forma di acronimo, ESS – introduce nuovi orientamenti teorici ed applicativi nello sviluppo dell'offerta formativa, nella connessione tra curriculum interno ed esterno, nell'intenzionalità pedagogica verso la *capacitazione* degli studenti. Vuol dire anche rafforzare il legame educativo con le famiglie, il coinvolgimento delle figure genitoriali alla quotidianità scolastica e, in ultimo, il rafforzamento del senso di appartenenza e di "abitabilità" del territorio.

In questa direzione, si inserisce la *resilienza trasformativa*. Ripensare l'educazione dal punto di vista della resilienza significa avvicinarsi ad una riflessione pedagogica che invita alla responsabilità della scelta, alla significazione dell'agire nella relazione formativa, alla riscoperta dei luoghi, dei soggetti e dei tempi dell'educazione. La formazione dei soggetti alle professioni dell'educazione e della formazione, al di là delle misure e delle policy stabilite a livello normativo, devono essere indirizzate a favorire le condizioni apprenditive attraverso le quali sviluppare le *absorptive capacity* (capacità assorbenti), riconosciute come le abilità personali e trasversali acquisite nel contesto familiare e comunitario attraverso l'interazione sociale e lo scambio; le *adaptive capacity* (capacità adattive), intese come le abilità di integrazione tra le proprie capacità personali e le richieste poste sia dall'ambiente di vita (secondo le aspettative che il soggetto manifesta) sia dalle regole sociali della propria comunità; infine, le *transformative capacity* (capacità trasformative), ovvero tutte quelle situazioni informali e non formali che possono generare valore per il proprio lavoro. Proprio queste ultime, nella prospettiva della resilienza trasformativa, emergono come le più critiche in quanto registrano un elevato livello di disturbo (*high – unbearable disturbance*), così come riportato nella figura 1.

Beczur *et al.* (2020) sostengono infatti:

These capacities originate strongly in people and their own capacities. A resilient society is one where individuals are resilient. Yet, people should not

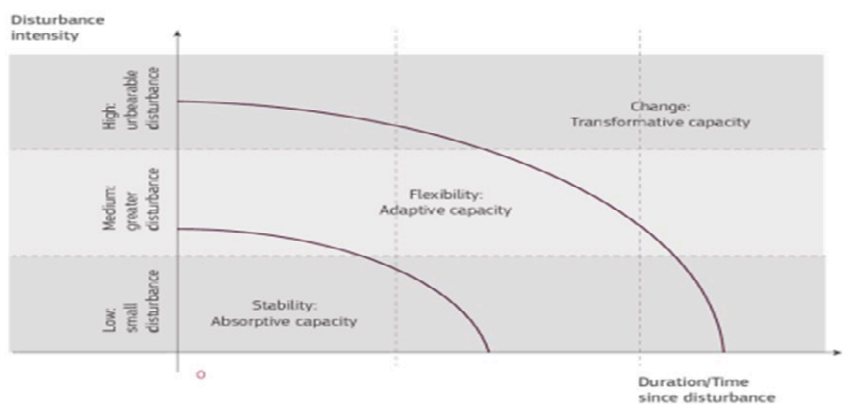


Fig. 1 – Enhancing resilience. Activating different resilience capacities (Beczur *et al.*, 2020, p. 18)

be left for them-selves: individual resilience can and should be supported by institutions. Appropriately crafted policies can help both to complement and to enhance resilience capacities. They are particularly important for people at the margins of the society, who are more vulnerable and often also less resilient (ivi, p. 6).

Il compito dell'educatore si sostanzia, pertanto, nel ridurre il livello di disturbo delle *transformative capacity* attraverso delle linee di intervento didattiche e pedagogiche che possano investire nella formatività e nella pratica generativa. Come sostenuto da ASviS, «nessuno risulta escluso dalla sfida educativa, la quale non riguarda solo aspetti formali ma chiama in causa i risultati sostanziali dei processi educativi. Il campo educativo si presenta come il luogo privilegiato di contrasto alle disuguaglianze» (2019, p. 18).

In sintesi, la prospettiva della resilienza trasformativa implica l'adozione di uno sguardo aperto, complesso e flessibile. Un tale approccio può richiamare la necessità di combinare più modelli e strumenti da parte di educatori, insegnanti, dirigenti, professionisti, ricercatori e valutatori, in base al contesto, alla situazione e alle domande educative. Molte combinazioni potrebbero essere possibili, ma devono risultare da un insieme guidato da una visione globale, olistica e da un obiettivo collettivo, ovvero quello di promuovere relazioni collaborative tra scuole, famiglie e comunità, nella coltivazione dell'identità agitiva e capacitativa del soggetto.

Il compito dell'educatore è di intervenire sul livello di disturbo della *transformative capacity* attraverso azioni, pratiche, strategie che sappia-

no correlare, in maniera interventistica per il sociale e per l'educativo, il contesto-famiglia ed il contesto-territorio come comunità di pratica, come ambiente di apprendimento informale e, infine, come ambiente generativo. Contributi in campo pedagogico sono riconducibili agli studi di Donati (2019) riguardo all'importanza dei beni relazionali per generare nuove forme di *welfare* assistenziale e sociale. In questa cornice, Pati (2019) aggiunge la necessità dell'instaurarsi tra educatore e educando di un rapporto di comunicazione animato e orientato dal reciproco riconoscimento della propria differenziazione in quanto vera e propria "legge pedagogica" dello sviluppo personale. Infine, pensiamo ai *focus* di ricerca contenuti nella Rivista *Pedagogia Oggi* del 2018, descritti da Malavasi, sul tema della pedagogia dell'ambiente e dello sviluppo umano; a quelli di Iavarone riguardo al ripensamento dell'educazione alla legalità nell'ottica sostenibile e resiliente; ancora, a Mortari, che riscopre il primato della pedagogia ecologica per l'emersione di un nuovo modo di pensare che faccia da sfondo a un agire fondato sul senso di condivisione e collaborazione nella direzione della costruzione del bene comune.

Nell'ambito della pedagogia dell'ambiente, la resilienza trasformativa richiama un nuovo sistema di *governance* basato su un modello di educazione alla cittadinanza attiva in cui è di primaria importanza la necessità di

raccordare sempre più efficacemente istruzione, formazione al lavoro, cura delle relazioni umane, iniziative imprenditoriali e sussidiarietà in società segnate dall'accelerato mutamento economico e tecnologico, in vista dell'educazione alla responsabilità personale e collettiva per l'esercizio del diritto alla cittadinanza attiva (Malavasi, 2018, p. 12).

Nell'ambito della pedagogia della marginalità, la resilienza trasformativa diventa motore di appartenenza, di partecipazione e condivisione di esperienze, saperi e vissuti dell'educatore e dell'educando in quanto

rendere sostenibile una comunità non può che prendere le mosse dalla legalità; da un'educazione per compiere scelte leali e risolutive; dalla responsabilità collettiva per un nuovo patto sociale utilizzando nuovi sensori di cambiamento e di mediazione culturale per una società civile che possa definirsi autenticamente democratica ed educante (Iavarone, 2018, p. 16).

Nell'ambito della pedagogia ecologica, o educazione al vivere sostenibile, l'invito della Mortari (2018) è che occorre una «ridefinizione dei presupposti concettuali e metodologici che stanno alla base della costruzione del discorso pedagogico» (p. 18). D'altro canto, i percor-

si formativi devono essere orientati alla trasmissione di conoscenze teorico-pratiche funzionali all'analisi della realtà sociale, culturale e territoriale, nonché competenze pedagogico-progettuali, metodologico-operative, organizzativo-istituzionali che consentano di assolvere i compiti di programmazione e progettazione (l'analisi dei bisogni, la progettazione di interventi educativi, l'organizzazione, il monitoraggio e la valutazione dei risultati), di presa in carico dell'utenza (accompagnamento, facilitazione, assistenza, cura), di coordinamento e gestione di progetti, attività e servizi attraverso l'integrazione e la valorizzazione delle risorse del territorio.

La professionalità educativa si costruisce attraverso un processo che non può darsi come lineare e strutturato in due tempi, ma ricorsivo, sviluppandosi all'interno di un modello integrato di formazione continua basato sul valore generativo e formativo degli apprendimenti. Allo stesso tempo, è importante valorizzare il ruolo e la professionalità dell'educatore per le sue conoscenze tacite che contribuiscono a potenziare il legame tra contesti e persone per apprendere ad apprendere, cooperativamente e collaborativamente, attraverso l'azione comune, l'interazione sociale e la partecipazione attiva. Come sostenuto da diversi esperti, che in questo periodo sono impegnati nello studio di possibili soluzioni al fenomeno pandemico, il ruolo dell'educatore si fa sempre più incisivo e fondamentale perché emerge prima di tutto la componente *umana*.

Conclusioni

Il contributo ha voluto analizzare gli approcci pedagogici che, a fronte della situazione di emergenza educativa attuale, contribuiscono nella composizione di un nuovo disegno per la formazione che coinvolga gli attori e i contesti della relazione educativa. La formazione si configura come pratica di educazione alla sostenibilità e come pratica di resilienza trasformativa.

Nello spazio della *sostenibilità* è opportuno che contesti (famiglia e scuola) ed attori (genitori ed insegnanti) siano in grado di mettere in campo misure ed azioni educative finalizzate alla coltivazione di un'identità sociale nella direzione di appartenenza e di condivisione di significato; alla progettazione di azioni sostenibili nella direzione dell'istruzione, del lavoro e del territorio; alla condivisione di pratiche e di esperienze per la negoziazione di significato e, infine, nella proposta di nuove politiche di identità locale.

Nello spazio della *resilienza trasformativa*, la formazione si riscopre nelle competenze trasversali e per la vita come vettore di cambiamento; nell'inclusione sociale e partecipazione attiva per il bene comune; nella condivisione di pratiche di sviluppo del territorio e, infine, nell'attuazione di politiche di *well-being* (ben-essere).

L'impegno comune, dunque, è di lavorare nella direzione della resilienza e della sostenibilità attraverso progetti, pratiche di lavoro, piani di azione in cui emerge la dimensione della professione dell'educatore come artigianato sociale; vuol dire, in sostanza, ripensare la professione, e la professionalità educativa, mettendo in evidenza l'importanza della creatività, dell'intelligenza del fare, della capacità di saper leggere una situazione e di saper agire a misura di essa.

Nel quadro della resilienza trasformativa, l'educazione si riscopre generativa di pratiche e significati formativi nei diversi processi situati di apprendimento, e crea una «fusione di orizzonti» – riprendendo la citazione di Gadamer (1960, trad. it. 1983, *passim*) – tale da favorire la coesione all'interno del gruppo, o dei gruppi, per la costruzione partecipativa e aggregativa di storie condivise di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (a cura di) (2017): *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (a cura di) (2019): *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- ASviS (2019): *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*. Roma: AsviS.
- Benczur P., Campolongo F., Cariboni J., Giovanni E., Manca A. (2020): *Time for Transformative Resilience: The Covid-19 Emergency*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Bertagna G. (2011): *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini P. (2006): *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Buber M. (1948): *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*. Trad. it. Magnano (Vc): Qiqajon, 1990.
- Calaprice S. (2016): *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adulità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Cedefop (2019): *Meno muscoli e più cervello per i lavoratori del futuro*, Salonico: Nota Informativa.
- Chiosso G. (2018): *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Corsi M. (2014): *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.

- Corsi M., Stramaglia M. (2009): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Costa M. (2011): *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2016): *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Giorgi F. (2020): Covid-19. Se la scuola è “viralizzata” riscopra i diritti pedagogici. *Avvenire.it*, 22.04.2020, n.pp.n.i. (articolo pubblicato online all'indirizzo: <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/se-la-scuola-viralizzata-riscopra-i-diritti-pedagogici>; data di ultimo accesso: 7.11.20).
- Donati P. (2019): *Scoprire i beni relazionali. Per generare una nuova socialità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Elia G. (2016): *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Ellerani P.G. (2017): *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
- European Commission (2018): *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA relevance)*. Brussels: Publications Office of the European Union Bruxelles.
- European Commission (2019): *Political Guidelines for the Next European Commission 2019-2024*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Gadamer H.-G. (1960): *Verità e Metodo*. Trad. it. Milano: Bompiani, 1983.
- Giovannini E. (2018): *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Glazzard J., Stones S. (2020): *Relationships Education for Primary Schools*. St. Albans Herts (UK): Critical Publishing.
- Iavarone M.L. (2018): Educazione alla legalità, educazione alla sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 14-16.
- Iori V., Augelli A., Bruzzzone D., Musi E. (2010): *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V. (2018): *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Istat (2020): *Rapporto sul Territorio 2020. Ambiente, Economia e Società*. Roma: Istat.
- Laeng M. (1989): *Enciclopedia pedagogica vol. III*, Roma: La Scuola.
- Lave J., Wenger E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Letizia A.J. (2017): *Democracy and Social Justice Education in the Information Age*. London-New York: Palgrave MacMillan.
- Malavasi P. (2008): *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2018): Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 11-13.
- Malavasi P. (2020): *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta U. (2015): *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.

- Mari G. (2018): *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Morin E. (1999): *La testa ben fatta*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Mortari L. (2018): *Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile*. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 17-18.
- Mortari L. (2020) – intervista di A. Zaccuri riportata in *Sguardi oltre la crisi*. Mortari: “La tecnocrazia non ha retto alla prova”. *Avvenire.it*, 22.04.2020, n.pp.n.i. (articolo pubblicato *online* all'indirizzo: <https://www.avvenire.it/agma/pagine/la-tecnocrazia-morta-ce-lha-detto-il-covid>; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Nussbaum M.C. (2011): *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2012.
- OECD (2018): *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Italy 2017*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019): *Education at a Glance 2019*. Paris: OECD Publishing.
- Oggioni F. (2019): *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- ONU (2015): *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile – Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015 (A/RES/70/1; documento pubblicato online all'indirizzo <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>; data di ultima consultazione: 7.11.20).*
- Pareyson L. (1974): *Estetica. Teoria della formatività*. Firenze: Sansoni.
- Pareyson L. (1985): *Teoria dell'arte*. Milano: Marzorati.
- Pati L. (2018): *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: Scholé.
- Pati L. (2019): *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Pellerey M. (2017): *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Perillo P. (2019): *Pedagogie per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pignalberi C. (2019): *Direzione 2030: esperienze di cooperazione e partecipazione attiva alla rigenerazione educativa di comunità. Attualità Pedagogiche*, n. 1, pp. 101-113.
- Rossi B. (2018): *Il potere dell'educazione*. Roma: Studium.
- Santerini M. (2014): *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Save the Children (2020): *Non da soli. Cosa dicono le famiglie*. Roma: Save the Children.
- Schön D.A. (1983): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Roma: Dedalo, 1983.
- Sen K.A. (1999): *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2001.

- Sen K.A. (2015): *The Country of First Boys: And Other Essays*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Tramma S. (2018): *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Vygotskij L.S. (1934): *Pensiero e linguaggio*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1992.
- Wenger E. (2006): *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Zimmermann B.J., Schunk D.H. (1989): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice*. New York: Springer.

Riferimenti sitografici

- www.avvenire.it (data di ultima consultazione: 7.11.20)
- www.eur-lex.europa.eu (data di ultima consultazione: 7.11.20)
- www.siped.it (data di ultima consultazione: 7.11.20)
- www.sird.it (data di ultima consultazione: 7.11.20)
- www.siref.it (data di ultima consultazione: 7.11.20)
- www.unric.org (data di ultima consultazione: 7.11.20)

La mediazione del cambiamento nel processo comunicativo e relazionale. La pedagogia di Feuerstein e il modello del colloquio motivazionale di Miller e Rollnick

Cristina Vedovelli¹

Abstract

I processi formativi costituiscono una dimensione sistemica in cui l'educatore/educatrice è parte del sistema stesso: si mette in gioco, condivide, costruisce, convive e partecipa insieme alle persone in formazione all'interno di un flusso comunicativo in cui la dimensione relazionale è la chiave per processi di crescita e cambiamento. In questa proposta ci concentriamo su due modelli teorici e metodologici che mirano ad accompagnare i processi educativi di cambiamento cognitivo e comportamentale: l'Esperienza di Apprendimento Mediato di Feuerstein (1980) e il colloquio motivazionale di Miller e Rollnick (1991, 2002). Sono entrambi supportati da un quadro teorico-metodologico forte e coeso che consente facilmente agli educatori di proporli i principi nella scuola, in famiglia e nei servizi territoriali al fine di migliorare notevolmente le pratiche educative, con particolare riferimento allo stile relazionale e comunicativo. Sono strutturati intorno a criteri metodologici chiari e semplici che ne favoriscono l'applicazione immediata nella relazione formativa finalizzata al cambiamento.

Parole chiave: mediazione del cambiamento, relazione educativa, metodo Feuerstein, colloquio motivazionale, cambiamento cognitivo e comportamentale.

Abstract

The training processes constitute a systemic dimension in which the educator is part of the system itself: he/she puts himself at stake, shares, builds, coexists, and participates together with people in training within a communicative flow, in which the relational dimension is the key for growth and change processes. In this proposal, we focus on two theoretical and methodological models that aim to accompany the educational processes of cognitive and behavioural change: namely, the Mediated Learning Experience, conceived by Feuerstein (1980), and Miller and Rollnick's motivational interview (1991, 2002). A strong and cohesive theoretical-methodological framework that easily allows

¹ Dottoranda di Ricerca in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Filosofia, Pedagogia, Psicologia, Cultrice della materia in Pedagogia Generale e Sociale e Pedagogia sperimentale e Assegnista di Ricerca, presso l'Università degli Studi di Cagliari.

educators to propose their principles in schools, families and environment in order to considerably improve educational practices, with particular reference to the relational and communicative style, supports them both. They are structured around clear and simple methodological criteria, which allow educators immediate application in the training relationship aimed at changing.

Keywords: mediation of change, educational relationship, Feuerstein method, motivational interviewing, cognitive and behavioural change.

Introduzione

Le profonde trasformazioni che investono l'attuale società a tutti i livelli impongono in ambito formativo richieste complesse e sfidanti. La comunità educante è chiamata a investire sulle proprie competenze se vuole «offrire ai bambini e ai ragazzi la capacità di cavarsela in ogni situazione, la sicurezza di saper trovare le risorse per superare le condizioni più ostili e difficili, la creatività per inventarsi soluzioni anche quando un problema sembra insolubile» (Laniado, 2003, p. 7), la forza e la determinazione per cambiare e persistere nel cambiamento.

La figura dell'educatore riveste un ruolo centrale per accompagnare la crescita di bambini, adolescenti e giovani adulti nel contesto scolastico, familiare e territoriale: li guida nella complessità sovra-stimolante e confusiva del reale, fornisce loro gli strumenti per comprendere, scegliere, aprirsi al nuovo senza timore ma con fiducia, curiosità e flessibilità, sostiene il loro senso di autostima ed autoefficacia di fronte alle sfide più impegnative. I processi formativi costituiscono una dimensione sistemica in cui l'educatore è parte del sistema stesso: si mette in gioco, condivide, costruisce, coesiste e partecipa insieme ai soggetti in formazione all'interno di un flusso comunicativo in cui la dimensione relazionale è la chiave per la crescita e i processi di cambiamento. Richiede di abbattere ogni pregiudizio sull'altro, ogni limite presupposto o diagnosticato e di aprirsi alle infinite possibilità dell'essere umano. Richiede di attendere con pazienza una risposta.

La dimensione relazionale e comunicativa è una musica di sottofondo che accompagna l'educatore con il suo interlocutore. È una danza che guida il processo di piena espressione del potenziale del soggetto in crescita, ed è di questa danza che gli educatori devono imparare i passi. L'acquisizione di competenze in ambito relazionale e comunicativo è un obiettivo imprescindibile nel percorso formativo degli educatori, qualunque sia il contesto prevalente in cui esprimono la propria professionalità e gli obiettivi specifici della loro azione.

In questa proposta ci soffermiamo in particolare su due modelli teorici e metodologici che si propongono di accompagnare i processi educativi di cambiamento cognitivo e comportamentale nei soggetti in formazione: l'Esperienza di Apprendimento Mediato di Feuerstein (1980), strettamente connessa al concetto di Modificabilità Cognitiva Strutturale, e il colloquio motivazionale di Miller e Rollnick (1991, 2002). Entrambi i modelli propongono principi teorici e strategie metodologiche applicabili in diversi contesti educativi, scuola, famiglia e servizi territoriali, e presentano al proprio interno dichiarazioni chiare, semplici e comprensibili affinché ogni educatore le possa trasformare in atti pedagogici concreti. La pratica costante delle componenti tecniche dei due approcci permette di assimilarne lo spirito e implementare la competenza relazionale favorendo i processi di cambiamento e modifica della persona. In entrambi è centrale la figura dell'educatore che attraverso il processo comunicativo e relazionale interviene sul soggetto in formazione come se "tirasse fuori l'acqua dal pozzo". Questo contributo si propone di illustrare i parallelismi tra i due modelli teorico-metodologici, con un'attenzione particolare per gli aspetti operativi, le strategie e gli strumenti che possono implementare efficacemente la competenza relazionale e comunicativa degli educatori che si trovano a mediare i processi di cambiamento in bambini, adolescenti e giovani adulti.

1. La mediazione del cambiamento nella relazione educativa: due modelli a confronto

L'approccio proposto da Feuerstein si propone di intervenire sui processi cognitivi e metacognitivi carenti o deficitari e stimolare la componente affettivo-motivazionale dell'apprendimento attraverso la cura della relazione educativa (Feuerstein *et al.*, 2008), mentre il colloquio motivazionale di Miller e Rollnick ha l'obiettivo di migliorare la motivazione intrinseca al cambiamento comportamentale esplorando e supportando la risoluzione dell'ambivalenza motivazionale attraverso il processo comunicativo e relazionale (Markland, Ryan, Rollnick, 2005). Nascono entrambi all'interno di un processo educativo e di cura della persona molto complesso: il primo dall'esperienza di riabilitazione dell'apprendimento rivolta a bambini e adolescenti sopravvissuti alla Shoah (Feuerstein *et al.*, 1980); il secondo dal trattamento clinico nel consumo di alcolici (Miller, 1983).

Feuerstein arriva nella Palestina mandataria prima del 1945, dove si occupa, come psicologo, dei bambini e adolescenti sopravvissuti alla Shoah. Questi bambini non solo presentavano un funzionamento cognitivo deficitario e gravi problemi di apprendimento, ma non mostravano alcun spiraglio di apertura alla vita. I traumi e il dolore provati li rendevano impenetrabili. È stata questa l'esperienza cruciale che ha portato Feuerstein all'elaborazione dei principi cardine del suo approccio oggi applicato da migliaia di insegnanti per migliorare le prestazioni scolastiche di giovani svantaggiati (Gouzman, Kozulin, 2011), nella didattica speciale (Kozulin *et al.*, 2010; Schnitzer, Andries, Lebeer, 2007), nella formazione degli adulti (Kloppers, Grosser, 2010; Mahlberg, 2007) e nella riabilitazione cognitiva degli anziani (Feuerstein *et al.*, 2012). Allo stesso modo, il modello del colloquio motivazionale, dopo che i suoi principi e procedure furono ampliati da Miller e Rollnick (1991, 2002), è stato utilizzato in diversi contesti rieducativi, tra i quali l'abuso di farmaci (Saunders, Wilkinson, Allsop, 1991; Stephens, Roffman, Curtin, 2000; Van Bilsen, 1991), la prevenzione dell'HIV tra i tossicodipendenti (Baker *et al.*, 1994), la dipendenza dal fumo (Butler *et al.*, 1999; Rollnick, Butler, Stott, 1997), l'abuso sessuale (Garland, Dougher, 1991) e in una varietà di altri comportamenti relativi alla salute, in particolare in contesti medici (Jensen, 1996; Rollnick, Kinnerley, Stott, 1993; Rollnick, Mason, Butler, 1999; Stott *et al.*, 1995).

Entrambi gli approcci, l'Esperienza di Apprendimento Mediato e il colloquio motivazionale, si propongono di agire sul cambiamento, nel primo caso di tipo cognitivo, nel secondo di tipo comportamentale. È indubbio altresì, che un cambiamento di tipo cognitivo comporterà modifiche anche sul piano comportamentale e che un cambiamento comportamentale non può prescindere dall'acquisizione di nuovi processi cognitivi. Si prefiggono, inoltre, un obiettivo estremamente ambizioso: la *strutturalità* del cambiamento. Un cambiamento può considerarsi strutturale quando permane in situazioni simili a quelle che l'hanno generato e resiste anche in situazioni differenti; il soggetto ha profondamente interiorizzato le strategie, gli schemi o i processi appresi e li applica in circostanze e compiti molto diversi, modificandoli e/o integrandoli ad altre acquisizioni (Feuerstein *et al.*, 2013). Un cambiamento strutturale diventa un nuovo modo cognitivo e comportamentale di affrontare le sfide quotidiane e di proseguire l'espansione del proprio potenziale.

Il modello elaborato da Feuerstein si fonda sulla *teoria della modificabilità cognitiva* strutturale, quello di Miller e Rollnik sulla *teoria dell'auto-determinazione*. La teoria della *modificabilità cognitiva strutturale* poggia le sue basi sul concetto di *plasticità cerebrale*, con il quale si intende la capa-

cità del nostro sistema nervoso di modificarsi strutturalmente e funzionalmente in risposta agli stimoli ambientali, alle esperienze (Siegel, Bryson, 2012, trad. it. 2012). Già dalla fine dell'Ottocento, Ramon y Cajal, in contrasto con la teoria dell'epigenesi predeterminata, ipotizzava che l'apprendimento presupponesse la formazione di nuove connessioni dendritiche ma non possedeva la strumentazione tecnica necessaria per verificarlo sperimentalmente (Berlucchi, Butchel, 2009; Cowan, Kandel, 2001).

Solo nel Duemila Kandel ricevette il premio Nobel per la medicina e la psicologia, per aver dimostrato scientificamente che «il cervello non solo può arricchirsi ogni giorno di nuove conoscenze, ma è in grado di creare nuove strutture neuronali, è capace, se sottoposto a stimoli adeguati, di re-inventarsi, attivando nuovi circuiti» (Laniado, 2002, pp.17-18). Da quel momento si sono intensificati gli studi sulle possibili interazioni tra la dimensione genetica e quella ambientale. L'idea di fondo è che le reti neurali e le strutture a esse correlate si riorganizzino attivamente grazie all'esperienza e alla pratica durante l'intero ciclo di vita (Malabou, 2004).

Le cellule cerebrali, quindi, se sollecitate in modo costante da esperienze di apprendimento pregnanti, sono in grado di produrre connessioni dendritiche nuove, anastomizzazioni più complesse che, sostituendo i circuiti più semplici precedenti, creano il supporto strutturale per un funzionamento cognitivo più efficiente (Vanini, 2003, p. 28).

Il presupposto teorico del colloquio motivazionale è la *teoria dell'autodeterminazione*, una teoria dello sviluppo della personalità e del cambiamento auto-motivato del comportamento (Markland, Ryan, Rollnick, 2005). Alla base della teoria c'è il principio secondo il quale le persone hanno una tendenza organizzativa innata verso la crescita, l'integrazione di sé e la risoluzione di problemi di coerenza psicologica (Ryan, 1995; Ryan, Deci, 2000). La teoria dell'autodeterminazione propone che tutti i comportamenti possano essere collocati su un *continuum* che va dall'eteronomia, o regolazione esterna, all'autonomia, o autoregolazione, ipotizzando che i comportamenti autoregolati si caratterizzino per una maggiore persistenza e una migliore prestazione e qualità dell'esperienza soggettiva (*Ibidem*). Secondo la teoria dell'autodeterminazione il comportamento umano può essere suddiviso in quattro categorie: a) comportamento motivato da normative esterne; b) comportamento motivato dall'introiezione delle regole; c) comportamento motivato dall'identificazione con le regole; d) comportamento motivato dall'integrazione delle regole.

Nel primo caso il comportamento è motivato da rinforzi esterni o punizioni quindi, quando questi cesseranno, il comportamento si estinguerà. Inoltre, l'investimento in termini di impegno e di qualità delle prestazioni risulterà probabilmente scarso. Nel comportamento motivato dall'introduzione delle regole la persona impone a sé stessa di agire spinta dalla vergogna e dal disprezzo del fallimento o dall'orgoglio e dall'auto-approvazione del successo. Riflette una parziale interiorizzazione del valore del comportamento ma rimane una forma ambivalente e instabile di motivazione in quanto accompagnata da un conflitto interiore (Ryan, Connell, 1989; Ryan, Rigby, King, 1993).

Il comportamento motivato dall'identificazione con le regole è una forma interna di regolamentazione che implica la consapevolezza dei benefici che quel comportamento porterà a livello personale. In questo caso la motivazione appare stabile e persistente, le persone agiscono con impegno e vivono esperienze positive (Ryan, Connell, 1989). La forma più autonoma di comportamento si verifica quando la motivazione nasce dall'integrazione delle regole. La persona non solo si identifica con le regole ma queste sono coerenti con i propri valori e credenze. In questo caso la motivazione è stabile, persiste nel tempo ed è completamente autonoma. Il colloquio motivazionale si propone di favorire nella persona un cambiamento comportamentale stabile e duraturo attraverso l'integrazione di nuove regole con i valori, gli obiettivi e il senso del sé che le appartengono (Foote *et al.*, 1999; Ginsberg *et al.*, 2002).

Il raggiungimento di una motivazione intrinseca è anche uno degli obiettivi del percorso di cambiamento cognitivo che persegue l'approccio proposto da Feuerstein (1980). La riuscita di un percorso formativo, infatti, dipende dal fatto che una conoscenza o abilità specifica, localizzata, utilizzabile nella situazione in cui è stata acquisita, diventi una competenza generale del pensiero, trasversale, applicabile a diversi domini e contesti. Affinché una persona trasferisca spontaneamente un'abilità o una strategia in un contesto diverso da quello che l'ha generata, è necessario che quell'apprendimento diventi un'abitudine incardinata nel sistema dei bisogni interno. Solo in questo modo il soggetto la metterà in atto consapevolmente a prescindere dalle richieste dell'ambiente o dal contesto in cui si è formata. La motivazione intrinseca si sviluppa anche attraverso la sensazione di piacere intellettuale che si prova nello svolgere un compito sfidante e nel riuscire a vincere la sfida. Il mediatore, come un *coach* sportivo, prefigura allo studente i risultati cognitivi che potrà ottenere e lo coinvolge attivamente nel raggiungimento di obiettivi tangibili e sempre più ambiziosi. I risultati ottenuti e il riconoscimento sociale di avere svolto efficacemente un compito

complesso motivano lo studente a una sfida continua con sé stesso in un percorso di miglioramento continuo (Feuersten *et al.*, 2008).

In entrambi i modelli il cambiamento può avvenire solo all'interno di un ambiente facilitante e modificante. Secondo Feuerstein (1980) la caratteristica principale di un ambiente modificante consiste nell'essere acritico, non giudicante, privo di barriere psicologiche che possono ostacolare la relazione e bloccare la comunicazione. All'interno di esso vengono predisposte situazioni orientate al nuovo, al disequilibrio, alla riflessione sistematica, al ragionamento per favorire il cambiamento cognitivo in senso migliorativo e di efficacia adattiva. Un ambiente al tempo stesso accogliente e sfidante, che accetta le specificità di ciascuno ma al tempo stesso tende a migliorarne i processi deficitari o carenti attraverso la guida di un mediatore che sfuma il suo intervento per consentire spazi sempre maggiori di autonomia (Boninelli, Bullegas, Damnotti, 2016). Un ambiente che consente di sperimentare il successo e riflettere sul fallimento, mettere alla prova le proprie competenze, percepire il senso di autoefficacia e sviluppare l'autostima. I criteri di mediazione che l'educatore mette in atto danno forma a questo tipo di ambiente (si veda il paragrafo. 2.1).

Allo stesso modo, la teoria dell'autodeterminazione definisce un ambiente come facilitante il cambiamento quando supporta i bisogni psicologici fondamentali di *competenza, autonomia e relazione* (Ryan, Deci, 2000). Anche nel colloquio motivazionale l'operatore fornisce *feedback* positivi e non giudicanti, aiuta il cliente a porsi obiettivi realistici e a pianificare il percorso per raggiungerli. L'autonomia è promossa evitando la coercizione, aiutandolo ad esplorare diverse alternative comportamentali allo scopo di scegliere quella più confacente alla propria specificità. Il bisogno di relazioni sociali autentiche è soddisfatto dalla presenza di un operatore empatico, non giudicante, che evita critiche o colpevolizzazioni e sostiene e guida con reale interesse per la persona.

Nel prossimo paragrafo sono illustrati i principi e le strategie operative proprie dei due modelli.

2. Mediare il cambiamento nel processo comunicativo e relazionale: strategie e strumenti

2.1. I criteri di mediazione dell'apprendimento

La mediazione è un paradigma di ridefinizione della pedagogia e della psicologia dell'apprendimento che trasforma l'istruzione in formazio-

ne e la formazione in speranza per il futuro (Feuerstein *et al.*, 1980). È una qualità di rapporto, un linguaggio, un'attitudine di fondo che l'educatore esperto mette in atto consapevolmente in ogni atto educativo all'interno del contesto comunicativo. La sua dimensione formativa è rintracciabile nell'intenzione di intervenire efficacemente sulle capacità cognitive e relazionali degli studenti. Ma va al di là di questo. È accettazione fiduciosa e coinvolgimento nel processo di trasformazione, modifica e costruzione della persona (Tébar, 2003).

Il mediatore si occupa del processo più che del risultato. Studia le strategie cognitive attivate dallo studente per la risoluzione del problema o del compito assegnato e costruisce un'attività adeguata a potenziarle o modificarle qualora si rivelino inefficaci. Se lo studente non raggiunge gli obiettivi previsti l'educatore interviene con una mediazione più efficace. L'apprendimento di conoscenze e abilità diventa il pretesto per promuovere l'acquisizione di efficaci percorsi cognitivi che consentiranno allo studente di affrontare con successo i compiti successivi (Vanini, 2003). I contenuti passano così in secondo piano mentre diventa essenziale il processo: confrontare, individuare concetti chiave, stabilire delle gerarchie, pianificare l'esecuzione di un compito, fare ipotesi e "immaginare di vedere" come verificarle.

Il mediatore pone al centro dell'azione educativa la dimensione relazionale ed è egli stesso fondamentale modello di relazioni sociali. Aiuta lo studente a comunicare in modo costruttivo, ad esprimere e comprendere punti di vista diversi, a collaborare e condividere, ad apprezzare la diversità superando pregiudizi e negoziando accordi. È costantemente impegnato a rafforzare il suo senso di competenza e di autostima e a stimolare in lui un atteggiamento fiducioso e ottimista nei confronti delle sfide quotidiane (Feuerstein *et al.*, 2008)

I due compiti essenziali del mediatore, l'attenzione per i processi cognitivi e la cura della sfera socio-emotiva dello studente, si realizzano all'interno della dimensione comunicativa e relazionale. Dal modo in cui l'educatore media all'interno degli eventi comunicativi dipende l'impatto più o meno efficace sui processi cognitivi degli studenti. Il valore di una proposta formativa dipende non tanto dal tipo di attività o compito scelto, quanto dal modo in cui viene proposto o svolto, dalla capacità dell'educatore di mediarlo, cioè di guidare il processo comunicativo all'interno del sistema relazionale.

I criteri di mediazione sono le modalità attraverso le quali relazionarsi con lo studente durante l'evento formativo. Si tratta di indicazioni chiare, semplici e facilmente integrabili in ogni situazione

educativa, formale o informale. Danno forma e sostanza al processo comunicativo che si realizza sul piano linguistico, emozionale e di contesto. I criteri fondamentali che caratterizzano tutte le interazioni mediate di apprendimento sono: intenzionalità/reciprocità (o attenzione), trascendenza e significato. Tutti gli altri criteri di mediazione sono contesto-dipendenti, cioè si possono mettere in atto o meno a seconda delle situazioni specifiche di apprendimento, oppure vengono attivate intenzionalmente dal mediatore che ne ravvisa la necessità (Feuerstein *et al.*, 2013).

In questa proposta, per motivi di brevità, sono approfonditi cinque tra i più importanti criteri di mediazione individuati da Feuerstein (*Ibidem*). La selezione degli stessi è stata dettata da due motivazioni principali: i primi tre criteri, intenzionalità/reciprocità, trascendenza e significato sono considerati da Feuerstein imprescindibili, senza di essi la relazione formativa non può considerarsi mediativa e orientata alla modificabilità cognitiva strutturale; gli altri due criteri sono stati scelti perché, nell'esperienza dell'autrice, sono tra quelli che contribuiscono maggiormente al raggiungimento del successo formativo².

2.1.1. *La mediazione dell'intenzionalità e della reciprocità*

Il tema oggetto di questo sottoparagrafo è strettamente connesso con questa domanda: come possiamo migliorare la qualità dell'attenzione dei nostri studenti? Assicurarci l'attenzione degli studenti è il primo *step* dell'interazione comunicativa, senza questo passaggio egli non entrerà nel sistema comunicativo che stiamo tentando di attivare. Non si nasce disattenti. La capacità di fissare l'attenzione su un oggetto va appresa lentamente e faticosamente (Feuerstein *et al.*, 2008).

Il nostro obiettivo è che lo studente entri nell'interazione comunicativa e ci rimanga, non si disconnetta immediatamente. Ciò che è necessario potenziare è dunque l'*attenzione sostenuta*. Quali strategie possiamo adottare nei contesti educativi formali e informali per potenziarla?

- *La pulizia percettiva degli spazi*. Evitare il sovraffollamento percettivo negli ambienti formativi, liberare lo spazio, le pareti, il banco di lavo-

² La spiegazione dei criteri di mediazione dell'apprendimento è integrata dalla personale esperienza di mediatrice dell'Autrice, maturata in ambito educativo scolastico, extrascolastico e nel trattamento dei disturbi dell'apprendimento dal 2004 ad oggi.

- ro e disporre ogni cosa secondo un ordine prestabilito, cioè scegliere il luogo di alcune categorie di oggetti e rispettarlo (Laniado, 2002);
- *esplicitare le nostre intenzioni*. Per attivare e dirigere l'attenzione degli studenti è necessario che l'educatore espliciti le sue intenzioni comunicative (Lumbelli, 1996): cosa sta proponendo, perché lo sta proponendo, quali obiettivi si aspetta che raggiunga lo studente, cosa si aspetta da lui in termini di responsabilità. Tutto questo crea una dinamica cognitiva di aspettativa che canalizza l'attenzione.
 - Anticipare le nostre intenzioni aiuta lo studente a sostenere l'attenzione, perché sa preliminarmente cosa accadrà e perché, e riuscirà più facilmente a reinserirsi nel sistema comunicativo qualora dovesse disconnettersi;
 - *sospendere il tempo*. Quando consegna agli studenti il materiale sul quale dovranno lavorare (una scheda, una pagina del libro, un oggetto ecc.) l'educatore non fornisce alcuna spiegazione di supporto, ma dà loro il tempo di osservare ciò che hanno di fronte. Il tempo viene sospeso per dilatare l'attenzione. Si crea una bolla temporale il cui obiettivo è annullare i distrattori esterni e favorire la focalizzazione sulla richiesta. Il silenzio funge da veicolo comunicativo con sé stessi, con i propri processi cognitivi. Allo scadere del tempo gli studenti potranno dire cosa hanno osservato, gli elementi raccolti e ipotizzare l'obiettivo dell'attività. Le idee degli studenti cominceranno così a fluire nel sistema comunicativo;
 - *mantenere il contatto*. Significa che l'educatore deve cercare di stare sempre rivolto verso gli studenti, mantenere il contatto oculare con ciascuno di loro;
 - *controllare costantemente cosa hanno capito*. Esistono diverse strategie per farlo senza che gli studenti si sentano giudicati o valutati. Per esempio, far verbalizzare uno studente attento e poi porre la medesima domanda allo studente che aveva perso l'attenzione e dunque la comprensione; oppure aprire la discussione in modo che si chiariscano vicendevolmente, che la comprensione venga massimizzata dal contributo di tutti. Un'altra strategia è quella di passare dal codice verbale a quello grafico o gestuale.

2.1.2. Mediazione della trascendenza

Il tema oggetto di queste pagine è strettamente interrelato con questa domanda Risponde alla domanda: come possiamo aiutare gli studenti ad

«andare oltre»? Questo criterio fa riferimento allo sguardo lungo del mediatore che non si accontenta di raggiungere gli obiettivi specifici previsti dal compito, ma approfitta del compito stesso affinché lo studente potenzi la sua strumentazione cognitiva e la trasferisca ad altri ambiti (Vedovelli, 2017). Si tratta di una mediazione orientata alla generalizzazione con l'obiettivo di inquadrare l'attività svolta in una cornice più ampia.

- *Far scoprire agli alunni la prospettiva più ampia e il significato più profondo dell'attività proposta.* Ogni conoscenza o abilità diventa un'occasione che apre ad altro. Possiamo per esempio chiedere agli studenti: «cosa abbiamo imparato oggi? Pensate che quello abbiamo imparato possa esservi utile in altre situazioni? Quali?»; e ancora: «Oggi abbiamo svolto diverse attività: che relazione c'è tra loro? Riuscite a formulare una regola o un principio applicabile a tutte e tre?»;
- *far riferimento alla propria esperienza, passata o futura, e a quella degli studenti.* Mettere in relazione ciò che si è imparato con la propria esperienza passata o con situazioni future nelle quali poter trasferire l'esperienza. Possiamo chiedere: «quali difficoltà avete incontrato nell'attività che abbiamo svolto? Avevate già affrontato difficoltà simili?». È importante stimolare il pensiero ipotetico, inferenziale, causa-effetto tra ciò che si è imparato e altre esperienze presenti, passate e future.

2.1.3. *La mediazione del significato*

Il significato è il senso che una determinata attività, contenuto o evento ha per il soggetto. Oggetti, eventi, situazioni, esperienze non hanno un valore in sé ma per il peso che noi attribuiamo loro. È una mediazione legata a fattori emotivi, emozionali.

Come possiamo mediare il significato di ogni attività, contenuto, esperienza che proponiamo?

- *Comunicare il significato affettivo o l'importanza che ha per noi il contenuto o l'attività di cui si sta discutendo.* L'educazione non può essere neutrale. È importante che il mediatore sia consapevole del significato che ha per lui l'oggetto che vuole insegnare e manifesti i suoi interessi, le sue passioni. È fondamentale per gli studenti l'immagine di un adulto che si appassiona alla vita, avere un modello di riferimento autentico che esprima coerenza tra il canale verbale e quello emotivo. Questo criterio di mediazione richiede di passare da una relazione asimmetrica-complementare a una simmetrica, più empatica e fluida;

- *esprimere il significato potenziale che assume quel contenuto per gli studenti.* Se la nostra proposta non acquista senso e significato non avrà alcun impatto sull'apprendimento degli studenti. La nostra proposta deve essere dunque accompagnata dal significato potenziale che potrebbe avere per loro. Potremmo dire: «l'attività che vi proporrò oggi è molto importante perché...» oppure chiedere: «perché secondo voi vi sto proponendo questo contenuto? Che utilità potrebbe avere per voi?» e aprire la discussione. Occorre creare un ponte tra ciò che proponiamo e la loro vita, i loro bisogni attuali o futuri. Anche se il contenuto che veicoliamo è molto lontano dalla loro esperienza, la modalità con la quale hanno lavorato potrebbe assumere un significato importante, pensiamo, per esempio, al lavoro cooperativo;
- *incoraggiarli sempre a identificare ed esprimere ciò che apprezzano,* aiutarli a soffermarsi su cosa piace loro fare, quali momenti della giornata scolastica preferiscono, quali parti di un'attività prediligono. Questo li aiuta a definirsi come entità uniche, a conoscersi, e li orienta su ciò che vogliono essere, sul progetto di vita che vogliono realizzare;
- *utilizzare varie strategie per rendere il contenuto o l'attività interessanti* o per caricare quel contenuto di un significato emozionale. Aprire un'attività con un gioco, utilizzare uno strumento digitale, mostrare un video che diverte o emoziona carica quel contenuto di nuovi significati perché lo ancora a un'emozione o a uno stato d'animo.

2.1.4. Mediazione del senso di competenza

La domanda che “guida” questo sottoparagrafo è la seguente: come aiutare gli studenti a sentirsi capaci, ad avere fiducia nelle loro capacità? Pensare di riuscire a risolvere un compito significa immaginare di avere delle possibilità, ma questo richiede di aver vissuto esperienze positive e riportato successi.

- *Creare le condizioni affinché lo studente sperimenti il successo.* Ciò presuppone che l'educatore: a) proponga compiti o richieste adeguate alle capacità dello studente; b) proponga compiti o richieste graduati dal più semplice al più complesso; c) non si sostituisca allo studente ma suggerisca strategie. Quest'ultimo passaggio è di fondamentale importanza affinché lo studente sperimenti il successo. L'educatore non deve dimenticare che l'esperienza di apprendimento di apprendimento la deve vivere lo studente, non il formatore. Spesso gli educatori vivono un forte senso di frustrazione di fronte alle difficoltà

- degli studenti e tentano di attenuarlo sostituendosi ad essi. Questo, però, alimenta altresì il senso di inefficacia dello studente;
- *lodare e incoraggiare*. Ogni lode e incoraggiamento deve essere percepita come reale dallo studente, quindi accompagnato da una spiegazione: cosa si è fatto bene e perché. Una lode o un incoraggiamento non scaturiscono esclusivamente da una risposta corretta o da un compito eseguito secondo le richieste: si può lodare e incoraggiare un comportamento, un atteggiamento rispetto al compito, la partecipazione a una discussione, il contributo dato al gruppo. Inoltre, è importante segnalare i progressi individuali, i micro-cambiamenti che osservati, esplicitandoli di fronte a tutto il gruppo, in modo che ognuno comprenda il proprio valore e quello dell'altro, riconosca le proprie e altrui capacità;
 - *dare un'interpretazione dei successi e dei fallimenti*. La fase di analisi dell'errore e del successo deve diventare una consuetudine, un momento di dialogo e discussione di tipo metacognitivo durante il quale si ragiona sui processi, si riflette sulle strategie che hanno funzionato e quelle che si sono rivelate fallimentari, con uno spirito non giudicante e volto al miglioramento dei propri processi cognitivi;
 - *ascoltare le ragioni degli studenti*. Comprendere pienamente perché uno studente ha difficoltà ad imparare una determinata abilità o ad acquisire una specifica conoscenza non è sempre facile. Porsi in una posizione di ascolto può aiutare l'educatore a rendere trasparenti processi altrimenti non conoscibili. Aiutare gli studenti a esprimere la difficoltà, a descriverla analiticamente, non solo favorisce una migliore conoscenza dei propri limiti e punti di forza, ma può aprire la strada all'individuazione di strategie funzionali a un apprendimento efficace per quello specifico studente.

2.1.5. *Mediazione di un comportamento di ricerca, scelta e conseguimento degli scopi*

Risponde alla domanda: come possiamo insegnare agli studenti a porsi un obiettivo e a perseguirlo? Si tratta di una mediazione che sollecita in modo particolare il funzionamento esecutivo e che richiede una modalità di pensiero rappresentativa. Consiste nell'aiutare lo studente a prefigurarsi un obiettivo e il percorso per raggiungerlo, ipotizzando tappe, ostacoli e strategie per superarli (Vedovelli, 2017).

- *Fare il «programma»*. Significa stimolare e sostenere la capacità di pianificazione dello studente ogni volta che se ne presenti l'occasione.

ne. È importante che il processo di pianificazione sia accompagnato da supporti visivi attraverso l'utilizzo, per esempio, di organizzatori grafici;

- *rimandare la gratificazione*. L'educatore deve fare in modo che la gratificazione, tangibile o sociale che sia, non sia immediata ma progressivamente più lontana affinché lo studente si alleni a non demordere, a non abbandonare l'obiettivo;
- *aiutare gli studenti a sviluppare la capacità di perseverare negli scopi*. È fondamentale che l'educatore aiuti lo studente a visualizzare l'obiettivo da raggiungere e gli *step* del percorso da effettuare. Questo lo aiuterà a perseverare in quanto sarà chiaro quanto del percorso è già stato compiuto e quanto ancora è da compiersi;
- *ascoltare i desideri degli studenti e trasformarli in piani di fattibilità*. Spesso i desideri degli studenti sfumano con il passare degli anni. Questo spesso accade perché le figure educative non lo hanno sostenuto e accompagnato nel compito di trasformazione di un desiderio in un piano di fattibilità. Trasferire i sogni su un piano di realtà significa costruire un progetto, modificarlo e implementarlo sulla base di condizioni di fattibilità realistiche.

2.2. Mediare il cambiamento comportamentale

Il colloquio motivazionale è uno stile di interazione centrato sulla persona, volto a mediare il processo di cambiamento affrontando l'ambivalenza e implementando la motivazione, in un contesto comunicativo di accettazione e di aiuto. La persona, definita cliente, nel senso rodgersiano del termine (1951), sta attraversando un periodo critico che lo porta a vivere la necessità di cambiamento con ambivalenza e difficoltà. L'operatore interagisce con il cliente con uno stile comunicativo empatico e collaborativo, coglie le affermazioni linguistiche orientate al cambiamento facilitandone e sostenendone i ragionamenti sottesi (Miller, Rollnick, 2014). Il ruolo principale dell'operatore è quello di lavorare sull'ambivalenza vissuta dal cliente rispetto alla necessità di un cambiamento in uno o più comportamenti problematici: abuso di alcol, di marijuana, comportamenti sessuali a rischio, fumo, disturbi del comportamento alimentare, ecc. Il cliente da un lato sente di avere buone ragioni per modificare il proprio comportamento ma dall'altro è consapevole che esistono costi e benefici associati sia al cambiamento che al mantenimento dello *status quo*.

Questo conflitto interiore può portare a un blocco che impedisce il cambiamento oppure ad alternare continuamente nuovi comportamenti a ricadute. Il colloquio motivazionale non interviene attraverso la tecnica della persuasione o della costrizione perché il rischio è che il cliente adotti la posizione opposta aumentando la resistenza e riducendo così la probabilità di cambiamento (Miller, Benefield, Tonigan, 1993; Miller, Rollnick, 1991; Rollnick, Miller, 1995). Nel colloquio motivazionale il cliente ha la responsabilità del cambiamento e della strada da percorrere per raggiungerlo. L'operatore lo aiuta a esplorare la propria motivazione al cambiamento, fornendo supporto, informazioni e potenziali alternative al comportamento problematico (Miller, 1983).

Miller e Rollnick (2002) hanno descritto quattro principi generali che stanno alla base delle tecniche specifiche del colloquio motivazionale: a) esprimere empatia; b) sviluppare la frattura interiore o l'ambivalenza; c) assecondare la resistenza; d) supportare l'efficacia. L'espressione dell'empatia da parte dell'operatore è una caratteristica fondamentale dell'approccio predittiva del successo del trattamento (Davies, 1981; Miller, Baca, 1983; Miller, Taylor, West, 1980; Swenson, 1971; Truax, Carkhuff, 1967; Truax, Mitchell, 1971; Valle, 1981). Secondo i suoi autori nel colloquio motivazionale è centrale l'idea che il cambiamento comportamentale è possibile solo se il cliente si sente personalmente accettato e apprezzato (Miller, Rollnick, 1991, 2002). Questa posizione la ritroviamo anche nel modello costruito da Feuerstein (1980), secondo il quale apprezzare e valorizzare l'unicità irripetibile della persona è una condizione imprescindibile per il cambiamento (Feuerstein, 1995).

Il secondo principio, l'esplorazione della frattura interiore o dell'ambivalenza, implica di sollecitare nel cliente l'esplorazione dei pro e dei contro degli attuali comportamenti e delle possibili alternative ad essi, in un clima di supporto e accettazione, allo scopo di implementare la motivazione al cambiamento verso comportamenti coerenti con gli obiettivi e valori più ampi del cliente.

Il terzo principio, assecondare la resistenza, consiste nell'impegno da parte dell'educatore a non scatenare un conflitto contrastando gli argomenti adottati dal cliente per contrastare il cambiamento. Nel colloquio motivazionale l'operatore accetta la resistenza al cambiamento come una fase normale e necessaria del processo ma lo incoraggia quando considera prospettive alternative al comportamento problematico. Il bisogno di cambiamento deve emergere dalle affermazioni del cliente e non dell'operatore: riconoscere la necessità di un cambiamento, preoccuparsi per la propria situazione, esprimere l'intenzione di cambiare o fiducia nella

possibilità di cambiamento sono considerate dichiarazioni auto-motivanti (Miller, Rollnick, 1991).

Anche in questo principio ritroviamo lo spirito insito nell'esperienza di apprendimento mediata proposta da Feuerstein, nella quale è lo studente a dovere vivere un'esperienza di apprendimento e non l'educatore. Nell'ambito dei processi educativi e di sviluppo personale il rischio che affrontano gli educatori di fronte alle difficoltà degli utenti è quello di sostituirsi a loro, di pensare o agire per loro, nel tentativo di colmare il profondo senso di frustrazione dovuto alla percezione di fallimento del proprio compito formativo (Feuerstein *et al.*, 2008). In entrambi i modelli lo sforzo cognitivo e la responsabilità del cambiamento sono trasferiti sull'utente.

Il quarto principio consiste nel supportare il senso di auto-efficacia. Anche su questo aspetto ritroviamo evidenti similarità con la mediazione del senso di competenza formulata da Feuerstein (*ibidem*). Infatti, non ci può essere cambiamento se il cliente non percepisce di avere in sé o di poter acquisire le risorse e le capacità per superare gli ostacoli e attuare pienamente nuovi schemi comportamentali (Ryan, Tobin, Rollnick, 2005).

Come già accennato, il colloquio motivazionale ha molteplici ambiti di applicazione: problemi di alcool, uso di marijuana, giustizia minorile, riduzione dei comportamenti sessuali a rischio, fumo, disturbi del comportamento alimentare, obesità in età evolutiva, nel contesto scolastico, in ambito familiare. In questa proposta ci riferiamo, nello specifico, all'utilizzo del colloquio motivazionale in ambito educativo, nello specifico con adolescenti che presentano uno o più tra i comportamenti problematici elencati. In questa sede è dunque usato il termine "adolescente/ragazzo" per riferirci al "cliente", e il termine educatore per indicare l'operatore che lavora con lui³.

L'educatore che lavora con il cambiamento comportamentale deve anzitutto aver chiaro cosa motiva le persone a cambiare e come le persone cambiano.

Tre sono gli aspetti che favoriscono il cambiamento: a) la percezione dell'importanza di cambiare; b) la fiducia nel cambiamento; c) la disponibilità al cambiamento. La misura dell'importanza che un adolescente attribuisce alla realizzazione di un cambiamento dipende dall'intensità

³Intendendo qui, con tali espressioni e termini, fare riferimento sia ai ragazzi che alle ragazze, N.d.R.

della frattura interiore tra la situazione esistente e l'idea che si è fatto di come le cose dovrebbero essere. Se la frattura interiore è legata a fattori intrinseci (valori, obiettivi, ecc.) e non estrinseci (paura di punizioni, ricerca di premi, ecc.) la spinta al cambiamento è maggiore e essi resistono a lungo termine. L'assenza di una motivazione intrinseca non vuol dire che non esiste e che non può essere stimolata, ma solo che è latente. È importante che l'educatore aiuti l'adolescente a evocare la frattura interiore facendolo riflettere sul perché realizzare un cambiamento potrebbe essere per lui importante e vantaggioso (Naar-King, Suarez, 2010, trad. it. 2014).

Il secondo aspetto, la fiducia nel cambiamento, investe sia l'adolescente che l'educatore. Né l'uno né l'altro, infatti, possono intraprendere la strada del cambiamento e/o della mediazione del cambiamento senza avvertire un profondo senso di fiducia nel poterlo realizzare. È compito dell'educatore sottolineare i punti di forza del ragazzo, le sue risorse personali e ambientali, comunicare il proprio sostegno. L'educatore deve nutrire una profonda fiducia e speranza nel cambiamento: solo così potrà trasmetterla all'adolescente (*Ibidem*).

Il terzo aspetto, la disponibilità del ragazzo al cambiamento emerge dal suo linguaggio, in particolare dalle affermazioni che esprime in relazione all'impegno che vuole o vorrebbe investire nel cambiamento. La disponibilità espressa linguisticamente è un elemento comportamentale legato a parametri temporali e ad azioni concrete. Senza questa disponibilità l'educatore non può avviare il dialogo intorno al come realizzare il cambiamento e supportarlo nel processo di pianificazione (*ibidem*).

Ma come avviene il cambiamento? Quali sono le fasi del processo di cambiamento? Prochaska e Di Clemente (1982), attraverso una analisi comparativa che coinvolse oltre 300 approcci psicoterapeutici, elaborarono il Modello Trans-Teorico del Cambiamento (Fig. 1).

Nel colloquio motivazionale l'educatore segue precise strategie comunicative per dare impulso alla comunicazione con l'adolescente, stimolare e favorire i suoi ragionamenti, aiutarlo nell'esplorazione di sé in relazione all'argomento di discussione (*Ibidem*). È possibile tracciare diversi parallelismi con i criteri di mediazione dell'apprendimento di Feuerstein (1980). Nello specifico:

- *ascolto riflessivo*. Questa strategia consiste nel restituire al ragazzo, rielaborandolo ma rimanendo aderenti al contenuto, ciò che egli ha espresso linguisticamente attraverso un atteggiamento o comportamento non verbale. Per far questo l'educatore può semplicemente parafrasare ciò che l'adolescente ha detto, oppure utilizzare tecniche



Fig. 1 – Il processo del cambiamento (Adattamento di Naar-King, Suarez, 2010, trad. it. 2014; Prochaska, Di Clemente, 1982)

- più complesse: la riflessione a due facce che mette in evidenza l'ambivalenza, la riflessione del sentimento che esplicita l'emozione espressa, l'utilizzo di metafore e similitudini per rendere visivo il messaggio e la riflessione amplificata che esaspera o minimizza il contenuto;
- *domande aperte*. È una strategia che consente di mantenere il colloquio attivo quando l'ascolto riflessivo ha esaurito la sua funzione. Le domande, infatti, sono evocative e stimolano l'adolescente a esprimersi ulteriormente approfondendo i suoi ragionamenti. Domande aperte sono, per esempio: «in che misura? In che modo? Che cosa? Sotto quale aspetto?». La risposta del ragazzo riattiva il colloquio e l'educatore può riprendere l'ascolto riflessivo. Le domande aperte sono funzionali a far emergere la frattura interiore, l'ambivalenza tra il comportamento attuale e il comportamento da adottare, in particolar modo se indagano lo stato d'animo dei familiari del ragazzo.

- Le domande aperte sono una costante in tutte le mediazioni di Feuerstein che, in quanto strategie per attivare e migliorare i processi cognitivi, favoriscono l'impegno e lo sforzo dello studente a trovare risposte, formulare ipotesi, analizzare la propria esperienza, confrontare, individuare significati e trascendere l'immediato (Vanini, 2003):
- *sostenere*. Consiste nel sottolineare le caratteristiche positive del ragazzo, le sue risorse e competenze, i suoi progressi, ma anche le risorse dell'ambiente che lo circonda e delle persone che gli sono vicine. Si tratta di una strategia assimilabile alla mediazione del senso di competenza di Feuerstein (1980);
- *riassumere*. Significa restituire al ragazzo una sintesi delle sue affermazioni e ragionamenti, una versione riordinata delle sue esperienze, con un'attenzione particolare alle riflessioni orientate al cambiamento. L'educatore che riassume comportamenti, azioni, ragionamenti ed emozioni rimanda al ragazzo pezzi della propria identità in costruzione. È importante, comunque, verificare sempre l'aderenza del riassunto al punto di vista dell'adolescente;
- *scambiare informazioni*. L'educatore può fornire informazioni in stile motivazionale attraverso la tecnica del suscita-fornisci-suscita. Nella prima fase verifica le informazioni del ragazzo rispetto all'argomento di discussione (per esempio, gli effetti dell'alcol sull'organismo) e cerca di capire quali sono le sue curiosità in merito; nella seconda fase fornisce due o tre informazioni a riguardo; nella terza verifica che il ragazzo abbia compreso bene e lo invita ad esprimere il proprio punto di vista.

Conclusioni

Oggi gli educatori sono chiamati supportare e accompagnare bambini, adolescenti e giovani adulti nel percorso di crescita e sviluppo del proprio potenziale all'interno di contesti come la scuola, la famiglia e il territorio caratterizzati da una forte complessità. Per rispondere efficacemente ai bisogni formativi che la società pone è necessario che gli educatori implementino le proprie competenze professionali sia dal punto di vista teorico che tecnico-pratico.

I modelli teorico-metodologici proposti in questo contributo, la mediazione dell'apprendimento di Feuerstein (1980) e il colloquio motivazionale di Miller e Rollnick (1991, 2000) rispondono alle richieste educative che società complessa pone fornendo agli educatori strumenti e

strategie per supportare il cambiamento cognitivo e comportamentale nei soggetti in formazione. Sono entrambi supportati da un impianto teorico-metodologico forte e coeso che consente facilmente agli educatori di proporle i principi in ambito scolastico, familiare e territoriale allo scopo di migliorare considerevolmente le pratiche educative, con particolare riferimento allo stile relazionale e comunicativo. Si strutturano intorno a criteri metodologici chiari e semplici che consentono agli educatori immediatezza di applicazione nella relazione formativa volta al cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Baker A., Kochan N., Dixon J., Heather N., Wodak A. (1994): Controlled Evaluation of a Brief Intervention for HIV Prevention among Injecting Drug Users not in Treatment. *Aids Care*, n. 6, pp. 559-570.
- Berlucchi G., Butchel H.A. (2009): Neuralplasticity: Historical Roots and Evolution of Meaning. *Experimental Brain Research*, n. 192, pp. 307-319.
- Boninelli M.L., Bullegas D., Damnotti S. (2016): La modificabilità cognitiva e la plasticità cerebrale in età adulta. *Formazione & Insegnamento*, n. 1, pp. 50-70.
- Butler C.C., Rollnick S., Cohen D., Russell I., Bachmann M., Stott N. (1999): Motivational Consulting Versus Brief Advice Giving for Smokers in General Practice: A Randomised Trial. *British Journal of General Practice*, n. 49, pp. 611-616.
- Cowan W.M., Kandel E.R. (2001): *A Brief History of Synapses and Synaptic Transmission*. In W.M. Cowan, T.C. Sudhof, C.F. Stevens (eds.): *Synapses*. Baltimore (MD): The Johns Hopkins University Press, pp. 1-87.
- Davies P. (1981): Expectations and Therapeutic Practices in Outpatient Clinics for Alcohol Problems. *British Journal of Addiction*, n. 76, pp. 159-173.
- Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M., Miller R. (1980): *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore (MD): University Park Press.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E. (1988): *Non accettarmi come sono*. Trad. it. Firenze: Sansoni, 1995.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L., Rand Y. (2008): *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*. Trento: Erikson.
- Feuerstein R., Falik L., Feuerstein R.S., Cagan, A., Yosef L., Rosen S., Volk Z. (2012): Cognitive Enhancement and Rehabilitation for the Elder Population: Application of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program for the Elderly. *Life Span and Disability*, n. 2, pp. 21-33.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L.H., Rand Y. (2013): LPAD: Learning Propensity Assessment Device. *Batteria per la Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento di Reuven Feuerstein*. Trento: Erikson.

- Foote J., DeLuca A., Magura S., Warner A., Grand A., Rosenblum A., Stahl S. (1999): A Group Motivational Treatment for Chemical Dependency. *Journal of Substance Abuse*, n. 17, pp. 181-192.
- Garland R., Dougher M. (1991): *Motivational Interviewing in the Treatment of Sex Offenders*. In W.R. Miller, S. Rollnick (eds.): *Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behavior*. New York: Guilford Press, pp. 303-313.
- Ginsberg J.I.D., Mann R.E., Rotgers F., Weekes J.R. (2002): *Motivational Interviewing with Criminal Justice Populations*. In W.R. Miller, S. Rollnick (eds.): *Motivational Interviewing: Preparing People for Change (2nd ed.)*. New York: Guilford Press, pp. 333-347.
- Gouzman R., Kozulin A. (2011): Helping Minority Students to Succeed in a Technological College. *International Journal of Inclusive Education*, n. 4, pp. 421-432.
- Jensen M.P. (1996): *Enhancing Motivation to Change in Pain Treatment*. In D.C. Turk, R.J. Gatchel (eds.): *Psychological Approaches to Pain Management: A Practitioner's Handbook*. New York: Guilford Press, pp. 79-111.
- Kloppers M.M., Grosser M.M. (2010): Exploring the Impact of Feuerstein's Instrumental Enrichment Programme on the Cognitive Development of Prospective Mathematics Educators. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, n. 2, pp. 359-378.
- Kozulin A., Lebeer J., Madella-Noja A., Gonzalez F., Jeffrey I., Rosenthal N., Koslowsky M. (2010): Cognitive Modifiability of Children with Developmental Disabilities: A Multicenter Study Using Feuerstein's Instrumental Enrichment – Basic Program. *Research in Developmental Disabilities*, n. 31, pp. 551-559.
- Laniado N. (2002): *Come insegnare l'intelligenza ai vostri bambini*. Novara: Red.
- Laniado N. (2003): *Come stimolare giorno per giorno l'intelligenza dei vostri bambini*. Novara: Red.
- Lumbelli L. (1996): *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mahlberg S. (2007): *Experiences of Teaching IE Program in Prison. Paper presented at the IE Trainers course*. Paris: e.n.i.
- Malabou C. (2004): *Que faire de notre cerveau?* Paris: Bayard.
- Markland D., Ryan R.M., Rollnick S. (2005): Motivational interviewing and Self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, n. 6, pp. 811-831.
- Miller W.R., Taylor C.A., West J.C. (1980): Focused Versus Broad-Spectrum Behavior Therapy for Problem Drinkers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 48, pp. 590-601.
- Miller W.R. (1983): Motivational Interviewing with Problem Drinkers. *Behavioural Psychotherapy*, n. 11, pp. 147-172.
- Miller W.R., Baca L.M. (1983): Two-Year Follow-up of Bibliotherapy and Therapist-Directed Controlled Drinking Training for Problem Drinkers. *Behavior Therapy*, n. 14, pp. 441-448.

- Miller W.R., Rollnick S. (1991): *Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behaviour*. New York: Guilford Press.
- Miller W.R., Rollnick S. (2002): *Motivational Interviewing: Preparing People for Change (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Miller W.R., Benefield R.G., Tonigan J.S. (1993): Enhancing Motivation for Change in Problem Drinking: A Controlled Comparison of Two Therapist Styles. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 61, pp. 455-461.
- Miller R.W., Rollnick S. (2008): *Il colloquio motivazionale. Aiutare le persone a cambiare*. Trad. it. Trento: Erickson, 2014.
- Naar King S., Suarez M. (2010): *Il colloquio motivazionale con gli adolescenti*. Trad. it. Trento: Erickson, 2014.
- Prochaska J.O., Di Clemente C.C. (1983): Stages and Processes of Self-Change in Smoking: toward an Integrative Model of Change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 51, pp. 390-395.
- Rogers C. (1951): *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*, London: Constable.
- Rollnick S., Kinnerley P., Stott N.C.H. (1993): Methods of Helping Patients with Behaviour Change. *British Medical Journal*, n. 307, pp. 188-190.
- Rollnick S., Miller W.R. (1995): What is Motivational Interviewing? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, n. 23, pp. 325-334.
- Rollnick S., Butler C.C., Stott N. (1997): Helping smokers make decisions: The enhancement of brief intervention for general medical practice. *Patient Education and Counseling*, n. 31, pp. 191-203.
- Rollnick S., Mason P., Butler C. (1999): *Health Behaviour Change: A Guide for Practitioners*, Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Ryan R.M. (1995): Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, n. 63, pp. 397-427.
- Ryan R.M., Connell J.P. (1989): Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 57, pp. 749-761.
- Ryan R.M., Rigby S., King K. (1993): Two Types of Religious Internalization and Their Relations to Religious Orientations and Mental Health. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 65, pp. 586-596.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, n. 55, pp. 68-78.
- Saunders B., Wilkinson C., Allsop S. (1991): *Motivational Interviewing with Heroin Users Attending a Methadone Clinic*. In W.R. Miller, S. Rollnick (eds.): *Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behavior*. New York: Guilford Press, pp. 279-292.
- Schnitzer G., Andries C., Lebeer J. (2007): Usefulness of Cognitive Intervention Programmes for Socio-Emotional and Behavioral Problems in Children with Learning Disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, n. 7, pp. 161-171.

- Siegel D.J., Bryson T.P. (2012): *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2012.
- Stephens R.S., Roffman R.A., Curtin L. (2000): Comparison of Extended Versus Brief Treatments for Marijuana Use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 68, pp. 898-908.
- Stott N.C.H., Rollnick S. Rees, M.R. Pill (1995): Innovation in Clinical Method: Diabetes Care and Negotiation Skills. *Family Practice*, n. 12, pp. 413-418.
- Swenson C.H. (1971): Commitment and the Personality of the Successful Therapist. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, n. 8, pp. 31-36.
- Tebar B.L. (2003): *El perfil del professor mediator: pedagogia de la mediacion*. Buenos Aires (AR): Santillana.
- Truax C.B., Carkhuff R.R. (1967): *Toward Effective Counselling: Training and Practice*, Chicago (MA): Aldine Publ.
- Truax C.B., Mitchell K.M. (1971): *Research on Certain Therapist Interpersonal Skills in Relation to Process and Outcome*. In A.E. Bergin, S.L. Garfield (eds.): *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change: An Empirical Analysis*. New York: Wiley, pp. 299-344.
- Valle S.K. (1981): Interpersonal Functioning of Alcoholism Counselors and Treatment Outcome. *Journal of Studies on Alcohol*, n. 42, pp. 783-790.
- Van Bilsen H.P.J.G. (1991): *Motivational Interviewing: Perspectives from the Netherlands, with Particular Emphasis on Heroin-Dependent Clients*. In W.R. Miller, S. Rollnick (eds.): *Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behavior*. New York: Guilford Press, pp. 214-224.
- Vanini P. (2003): *Potenziare la mente? Una scommessa possibile: l'apprendimento mediato secondo il Metodo Feuerstein*. Brescia: Vannini Editrice.
- Vedovelli C. (2017): *Sviluppare competenze cognitive con il metodo Feuerstein. Attività didattiche per la scuola primaria*. Trento: Erickson.

Competenze mediaeducative e tecnologie di comunità. Nuove direzioni per il lavoro socioeducativo territoriale¹

Stefano Pasta², Marco Rondonotti³

Abstract

Tesi dell'articolo è che, alla luce del nuovo ecosistema dell'infosfera, le competenze mediaeducative relative all'*Information Literacy* sono una dimensione decisiva nel lavoro socioeducativo territoriale e dunque interrogano i gruppi di lavoro nei contesti educativi e formativi in modo trasversale. Si presenta il caso studio "*Humans of Rizzo-HoR*", in cui tale prospettiva è alla base dell'intervento di animazione territoriale proposto in una periferia di Novara da enti locali insieme al CREMIT dell'Università Cattolica. Le logiche alla base dell'intervento educativo sono quella dell'*onlife* e delle cosiddette «tecnologie di comunità» (Rivoltella, 2017a, *passim*); le metodologie sono lo *storytelling*, il *video making* partecipativo e in generale la creazione "dal basso" di narrazioni. Dall'analisi emerge la convergenza tra la sfera della comunicazione e quella dell'azione sociale. Questo comporta dei ripensamenti a cui sono chiamati gli operatori dell'educazione nel rapporto con i media digitali, inserendo nella loro formazione il concetto di *media literacy* e dei "nuovi alfabeti" per la società post-mediale.

Parole chiave: tecnologie di comunità, *media literacy*, *onlife*, *digital storytelling*, *video making*, animazione sociale.

Abstract

The subject of this paper are, in the light of the new ecosystem of the infosphere, transversal media educational competences, related to Information Literacy, which are central

¹ Gli Autori condividono l'impostazione dell'articolo e la stesura delle *Conclusioni*. Nello specifico, Stefano Pasta ha scritto i parr. 1, 3, mentre Marco Rondonotti i parr. 2, 4 (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura degli Autori, N.d.R.*).

² Assegnista di Ricerca in Didattica e Pedagogia speciale, membro del Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) presso il Dipartimento di Pedagogia della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

³ Dottore di Ricerca in Scienze della Persona e della Formazione (*Education*), membro del Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) presso il Dipartimento di Pedagogia della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

to the positive outcome of the territorial socio-educational activities carried out by working groups. The paper presents the case study “*Humans of Rizzo-HoR*”, in which this perspective is the basis of a territorial social animation, proposed in a suburb of Novara by local authorities with CREMIT of Catholic University. The basic logic of the educational intervention consists in onlife and in the so-called «community technologies» (Rivoltella, 2017a, *passim*), and in the participation in realizing videos and, in general, in creating a narration emerging “from below”, since the methodology used consists in storytelling. The analysis shows that the convergence between the sphere of communication and that of social work is real and strong. This implies a rethinking of the relationship of educational operators with digital media, to include in their training the concept of media literacy and “new alphabets” for post-media society.

Keywords: technologies for community, media literacy, onlife, digital storytelling, video making, social animation.

1. *Lavoro sociale onlife*

Tesi del presente contributo è che, alla luce della “quarta rivoluzione” e del nuovo ecosistema dell’infosfera (Floridi, 2017), le competenze mediaeducative relative all’*Information Literacy* sono una dimensione decisiva nella gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei servizi territoriali e dunque interrogano i gruppi di lavoro nei contesti educativi e formativi.

In altri testi si è riflettuto sulla loro utilità in specifici contesti del lavoro sociale – come quello con i migranti e richiedenti protezione internazionale (Pasta, 2019, 2020), con gli anziani (Rivoltella, 2017a), in riferimento alla prevenzione dei comportamenti a rischio (Ottolini, Rivoltella, 2014) – o di culture professionali di altri settori (Pasta, Ferrari, 2020); in questo articolo tale riflessione è sviluppata analizzando un caso di studio relativo all’animazione sociale del territorio, provando a trarne alcune considerazioni sulle competenze professionali dell’educatore. Nel campo delle tecnologie educative in contesti educativi non formali o informali (Ranieri, 2020), seguendo un approccio costruttivista (Salomon, 1993), si pensa a dispositivi pedagogici che supportino processi di apprendimento collaborativi e socialmente situati. In anni successivi, il connettivismo, superando il dibattito se le tecnologie abbiano o meno un impatto sui processi cognitivi, mira a individuare i nuovi meccanismi che alimentano la relazione tra soggetto e informazione, affermando la tesi che la capacità di connettersi alle fonti di informazione e alle reti di persone attraverso le tecnologie digitali è più importante delle conoscenze effettivamente possedute (Siemens, 2005); in questa direzione alcuni studiosi hanno esplorato le potenzialità pedagogiche delle piattaforme di

social networking (Manca, Ranieri, 2013) e l'utilizzo delle tecnologie digitali come catalizzatore sociale per costruire (o ricostruire) la comunità (Rivoltella, 2020a).

Da un lato è opportuno inserire questa riflessione nel dibattito attorno alla figura del *media educator*, animato e culturalmente significativo lungo la seconda metà degli anni Novanta e i primi anni Duemila (Rivoltella, Marazzi, 2001), quando la *media education* andava oltre l'ambito classico del suo intervento, ovvero la scuola, proponendo al mondo aziendale questo professionista come colui che potesse governare i processi che all'interno dell'organizzazione sostenevano la produzione e la condivisione della conoscenza. A vent'anni di distanza, tuttavia, il ruolo del *media educator* fatica ad essere riconosciuto e definito: appare ancora un «professionista inattuale» (Rivoltella, 2017b, pp. 91-95). D'altro canto questa riflessione non può essere limitata ai confini disciplinari classici della *media education*: in una condizione postmediale (Eugeni, 2015), in cui comportamenti e valori sono mediati dai *media* sociali e digitali, la *media education* svolge la stessa funzione dell'educazione alla cittadinanza. È il cambio di paradigma proposto da Rivoltella e Rossi: «parlare di educazione ai media è diventato un pleonaso: non serve aggiungere “ai media”, perché nella società informazionale l'educazione è già sempre e comunque un processo che mette in conto i media e le tecnologie» (2019, p. 92). Non è più, dunque, un aspetto del lavoro educativo, ma, con la migrazione dei media nelle nostre vite (Bell, 2001) e con il fatto che concorrono a definire il nostro rapporto con la conoscenza, con gli altri e con la storia (Thompson, 1995), si assiste al graduale spostamento dell'educazione ai media e alle tecnologie verso l'educazione *tout court*, con la conseguente riconfigurazione dell'educazione alla cittadinanza digitale come parte costituente – non separabile (modello inclusivo, non evasivo; cfr. Rivoltella, Rossi, 2019) – dell'educazione alla cittadinanza.

Occorre altresì richiamare due premesse teoriche che costituiscono la cornice all'interno della quale si analizzerà il caso studio. La prima, superando il paradigma geografico che opponeva reale e virtuale, progetta l'intervento sociale in uno spazio (l'*infosfera*) in cui il mondo digitale *online* trabocca nel mondo analogico *offline*, con il quale si mescola in vite «sempre più *onlife*», con la celebre definizione del filosofo dell'informazione Floridi (2017, p. 47). Dunque, territori e comunità costituiti da relazioni sempre più sincronizzate, delocalizzate e correlate.

La seconda premessa interpretativa riguarda gli sviluppi del *welfare* digitale, con la dematerializzazione dei servizi, che ha portato a teorizzare un nuovo paradigma di intervento detto da Rivoltella «tecnologie

di comunità» (2017a, *passim*); dopo essere stati concettualizzati come “tecnologie della distanza”, che emancipano la comunicazione dal luogo, e dopo essere stati ripensati come “tecnologie di gruppo”, in quanto strumenti per condividere e collaborare, i *social media* vengono ora interpretati come tecnologie di comunità per le loro capacità di attivare e mantenere connessioni, vere e proprie *sinapsi sociali*, secondo l’immagine di Castells (2014). Tre sono le condizioni poste da Rivoltella alla base del costrutto teorico: l’uso comunitario e antropologicamente relazionale della tecnologia; l’intenzionalità sociale, inserita in una progettazione socio-educativa; l’obiettivo di stabilire e creare le condizioni per cui si possano costruire e mantenere legami significativi e duraturi, sia nella realtà digitale che in quella fisica.

Il caso studio qui analizzato riguarda l’intervento “*Humans of Rizzo-HoR*”, realizzato dal Tavolo educativo territoriale e dal Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media, all’Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell’Università Cattolica di Milano presso la Rizzottaglia, a Novara, a partire dal 2019. Alla luce delle premesse esposte sono analizzate in questa sede le metodologie utilizzate per l’animazione sociale di territorio (Ranieri, 2020) e l’attivazione comunitaria (Miranda, Pasquero, Veronelli, 2020). La domanda di ricerca riguarda dunque i ripensamenti che il nuovo ecosistema dell’infosfera chiede agli operatori sociali in termini di competenze mediaeducative. In particolare l’obiettivo è quello di verificare l’applicabilità del *digital storytelling* come strumento di intervento educativo territoriale, capace di attivare le dinamiche tipiche dei processi partecipativi e di animazione di comunità. La metodologia di analisi è improntata ai *Mixed Methods* (Creswell, 2014; Creswell, Plano Clark, 2017) e nello specifico si ispira ai *Multiphase Mixed Methods*, ovvero ricorre a metodi diversi nei diversi *step* del disegno di ricerca complessivo.

Tale impianto prevede le seguenti fasi: I) confronto con la letteratura; II) somministrazione di un questionario *online* tra gli abitanti del quartiere, realizzato a maggio-giugno 2020; III) realizzazione di una serie di interviste semi-strutturate sottoposte a un’analisi qualitativa.

2. Il caso studio: “Humans of Rizzo-HoR”

«Tutti hanno una storia da raccontare e ogni storia merita di essere ascoltata. La Rizzottaglia è un quartiere in cui da sempre convivono persone, esperienze e culture diverse. Questa è un’occasione per farvele scoprire tutte». Questa è la frase scelta come descrizione del Pro-

getto “*Humans of Rizzo-HoR*”, che ha coinvolto un intero quartiere di Novara a partire dal 2019; un quartiere che, come viene detto, ha una storia particolare. Nei primi anni Cinquanta, per rispondere alle esigenze generate dai primi flussi migratori provenienti dal Sud Italia, viene costruito un primo nucleo residenziale proprio accanto a un piccolo nucleo di villette abitate principalmente da un ceto medio posto nella periferia sud della città. Nel corso di poco più di un decennio l’aumento repentino della popolazione ha creato una grave emergenza abitativa, che ha portato al primo Piano di Edilizia Economica Popolare (PEEP) di Novara; in questo contesto sono stati costruiti numerosi palazzi senza prevedere la presenza di adeguati servizi necessari per la vita quotidiana degli abitanti. Successivamente, a partire dalla metà anni Novanta, le strutture di edilizia popolare gestite dell’Agenzia Territoriale per la Casa di Novara (ATC) hanno ospitato nuclei familiari provenienti prevalentemente dall’Africa settentrionale. Oggi questa zona periferica di Novara, che prende il nome di Rizzottaglia dalla via che ne costituisce l’arteria principale, ospita circa 7000 abitanti; anche se con gli anni Duemila la situazione è notevolmente migliorata, purtroppo pesa ancora la fama di quartiere “pericoloso” e degradato, dovuta alla sua storia passata, densa di noncuranza da parte delle istituzioni e dal conseguente sviluppo di criminalità e illegalità.

In questo contesto Malaw, un giovane cantante della musica *trap* residente nel quartiere, ha pubblicato su YouTube la *clip Periferie*⁴ attirando l’attenzione delle istituzioni e dei media cittadini e regionali. Il linguaggio usato da Malaw per il testo della canzone e i simboli che tornano con insistenza nel relativo video sono molto comuni per il genere della *trap*; il tema trattato è quello della difficoltà che si deve affrontare per crescere in quartieri malfamati e periferici, in cui spesso si è tentati di vivere ai margini della legalità proprio a causa della grande indigenza. La pubblicazione della *clip* e il numero significativo di visualizzazioni hanno prodotto fin da subito una grande risonanza a livello locale; oltre al messaggio e allo *slang* utilizzato per esprimerlo, quello che ha maggiormente attirato l’attenzione è l’alto numero di preadolescenti presenti nella *clip*. La loro presenza non era casuale, ma ben motivata dall’appartenenza a una stessa *crew* che lo stesso Malaw ha voluto nominare *Briganti*. Più di 60 giovanissimi (per qualche secondo compaiono anche dei bambini)

⁴ Il video è disponibile al *link*: <https://youtu.be/tSZLmMVeKWY> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

che si mostrano bendati in un susseguirsi di scene dominate da ambientazioni cupe, mentre impugnano bastoni e armi fino ad assumere un atteggiamento di forte provocazione, ha spinto verso l'allerta sociale ("sicurezza") dovuto alla presenza di nuove "baby gangs". Le istituzioni ne hanno parlato a mezzo della stampa novarese e la polizia locale ha attivato una serie di azioni di controllo preventivo. Probabilmente il segnale più allarmante è stato quello registrato dalla scuola del quartiere: i professori della secondaria di primo grado hanno raccolto la soddisfazione da parte dei ragazzi per aver partecipato alla *clip* di Malaw; qualcuno ha sottolineato con orgoglio il successo della *performance*, presentandosi alla dirigente scolastica come "brigante"; i profili sui *social networks* di tanti preadolescenti sono stati modificati con l'aggiunta della sigla della *crew* "BRGNT"⁵.

Il tavolo educativo territoriale del quartiere, istituito su iniziativa della Parrocchia e dell'Istituto comprensivo e che ha coinvolto i servizi socioeducativi territoriali e le associazioni sportive e culturali, si è posto l'obiettivo di reagire al processo di identificazione sociale in atto (Riva, Cordova 2009). La scelta compiuta è stata quella di avviare il Progetto "Humans of Rizzo-HoR", che richiama fin dal nome la famosa pagina *Humans of New York*, ideata nel 2010 da Brandon Stanton e che ha ispirato numerosi progetti simili. Lo scopo è stato quello di intercettare la voglia di raccontare e di raccontarsi, creando uno spazio *social* in cui giovani e adulti possano entrare in contatto con narrazioni legate alla storia del quartiere, arricchendo così l'archivio di racconti con la propria voce. Consapevoli che in Rizzottaglia ci sono molti elementi e tratti positivi e degni di nota, la finalità con cui si è costruito il Progetto è quella di portarle alla luce grazie alla proposta di una visione dall'interno che si opponga a quella storica del quartiere malfamato e degradato.

Il Progetto ha dato forma a una pagina Facebook e a un profilo Instagram in cui pubblicare gli stessi contenuti a cadenza settimanale: ogni *post* propone una foto di una persona che volontariamente sceglie di farsi ritrarre in uno dei luoghi del quartiere e racconta all'intera comunità quale è il suo legame con quello spazio, il motivo che lo rende significativo. Con la stessa logica è stato realizzato il video *Ho scelto un posto* dagli abitanti della Rizzottaglia, che si sono raccontati, arrivando anche ad aprire alle telecamere le porte delle proprie abitazioni. Il prodotto è

⁵ La sigla BRGNT è stata usata dai preadolescenti in diversi altri contesti, come per esempio per connotare le squadre di gioco all'interno del noto *videogame Fortnite*.

stato successivamente, in parte, pubblicato a puntate sui profili *social* e in occasione di alcuni incontri pubblici in quartiere, e le differenti voci sono state utili per avviare il dibattito.

3. I metodi dell'intervento educativo onlife

3.1. Un intervento onlife e partecipativo “dal basso”

Nell'ecosistema dell'infosfera, i *social media* e le tecnologie digitali sono emersi come strumenti chiave per l'impegno civico e la partecipazione *online* (Zuckerman, 2014), ricorrendo alle forme di *mediattivismo*, che «hanno come scopo primario quello di cambiare i messaggi e, più in generale, il sistema dei media per renderli più giusti e democratici» (Fabbro, Felini, 2012, p. 42), prevedendo l'utilizzo delle tecnologie per una distribuzione più equa delle informazioni, la mobilitazione e l'azione politico-sociale (Milan, 2013). Sebbene non manchino voci critiche sull'efficacia di queste forme di attivismo digitale (Dalton, 2008), si può affermare che l'attivismo digitale, unito ad azioni concrete, come illustrato nei paragrafi seguenti, può promuovere forme di giustizia sociale (Amgott, 2018). Interessanti ricerche ne mostrano l'efficacia anche nei contesti educativi (Nardi, 2019; Ranieri, Bruni, 2013; Pasta, 2018), nell'ottica delle “culture partecipative”. Infatti, sebbene il concetto di partecipazione abbia assunto differenti significati nella letteratura riguardo i nuovi media (Merchant, 2009), si considera qui la definizione di Jenkins (2006, trad. it. 2010), che intende quelle culture in cui i membri condividono una propensione relativamente alta all'espressione artistica e al coinvolgimento civico, con forti supporti per creare e condividere le proprie creazioni con gli altri, con un qualche tipo di *mentorship* per cui ciò che è conosciuto dai più esperti viene trasmesso, dove i membri credono che i loro contributi contino e posseggano un qualche grado di connessione sociale con gli altri membri.

A partire da queste considerazioni, si proverà ora ad analizzare alcune metodologie utilizzate dal Progetto e replicabili in altri interventi di animazione territoriale. Innanzitutto vanno evidenziate due logiche: quella dell’“*et-et*” rispetto al digitale, e alla presenza e la logica partecipativa “dal basso”. La prima è la conseguenza operativa del paradigma “*onlife*” introdotto da Floridi, di cui si è detto nell'introduzione. Questa lettura è valida anche per *Periferie* di Malaw, attivatore della riflessione che produce il Progetto: il video è girato *offline* in un caseggiato di edi-

lizia popolare della Rizzottaglia, diviene virale sui *social*, produce atti simbolici e culturali *offline* («I ragazzi delle medie – racconta un abitante – imitavano per la strada i gesti del *rapper*»), quindi un metadiscorso sulle culture giovanili (“l’allarme *baby-gangs*”) prodotto dai media *mainstream*. Proprio per questo la progettazione al centro dell’analisi ha seguito la stessa logica: HoR sfrutta e anima i *social networks* – Facebook e Instagram, ossia il *social* più generalista e quello più diffuso tra i giovani – ma con continui rimandi a luoghi fisici e significativi per gli abitanti di *quel* quartiere.

Riprendendo l’idea del web come “realtà aumentata”, HoR si pone l’obiettivo di essere una “Rizzottaglia aumentata”, un luogo di *quella* specifica comunità aumentata. Quindi non *online* o *offline* (“*aut-aut*”), ma l’uno e l’altro (“*et-et*”). Emerge nelle parole di una venticinquenne quando racconta come ha intercettato il Progetto: «ho visto dei ragazzi in quartiere che facevano delle interviste, poi ho visto la pagina Instagram e mi sono detta: “Ok, sono quei ragazzi” e mi sono proposta» (4_f)⁶. Quando la storia viene diffusa, la ragazza riceve diversi commenti sui *social* («alcuni amici mi scrivevano: “Ah, ma non sapevo questa cosa di te”»), ma al contempo aumentano le sue interazioni *offline* nel quartiere dove abitava da 22 anni: «molti non mi conoscevano, ora mi conoscono. Hanno iniziato a salutarmi persone con cui prima ci incrociavamo soltanto».

È interessante la percezione di “conoscersi” che emerge dalle parole della giovane, ma ci preme sottolineare come l’azione *online* produca effetti *offline* nel capitale sociale e senso di appartenenza della ragazza. È dunque la direzione opposta alla modalità (dall’*offline* all’*online*) con cui lei ha “preso parte” e “agito” nel Progetto. C’è chi ha scoperto il Progetto “in famiglia”, ma sui *social*: «guardavo cosa pubblicava mia figlia su Facebook, le ho detto: “che bello quello che fate”, e così mi ha chiesto di raccontare la mia storia» (6_m); un’intervistata, non avendo profili *social*, ha «intercettato i ragazzi un po’ per caso, avevano un banchetto con un cartellone del Progetto, mi sono avvicinata chiedendo cosa fosse, mi sono interessata, ho detto che avrei voluto partecipare e così è nata la collaborazione» (3_f).

La seconda logica è alla base della *Peer & Media Education*-P&M, definibile come «un modello di prevenzione e intervento socio-edu-

⁶ Il codice è in riferimento alla tabella che riporta le caratteristiche dei soggetti intervistati nel corso della ricerca.

cativo basato su una metodologia attiva che integra metodi e tecniche della *Peer Education* con gli approcci e gli strumenti della Media Education» (Ottolini, Rivoltella, 2014, p. 116). Quest'integrazione si basa sull'obiettivo comune della *Peer & Media Education*, ovvero lo sviluppo di percorsi di riflessione e di prevenzione partecipata su tematiche che prevedano l'*empowerment* dei gruppi coinvolti nei processi in funzione dello sviluppo di consapevolezza critica e responsabilità. Il risultato è una forma innovativa di presenza educativa che riconosce nei *media* una *protesi identitaria* per il gruppo dei pari (in questo caso gli abitanti della Rizzottaglia), che trova altri spazi di espressione dove ridefinire i propri vissuti nell'ottica di una socialità espansa. I percorsi di P&M, che integrano risorse professionali e non, sono dunque una pratica educativa e sociale che incentiva la cooperazione e la partecipazione favorendo il progressivo sviluppo di capitale sociale, orientato alla cittadinanza. In questo senso un tratto che ha caratterizzato sia la campagna tramite le pagine *social* sia il video partecipativo è l'intergenerazionalità dei partecipanti, una scelta anomala nei percorsi di P&M, ma che si giustifica con il privilegiare l'elemento su cui si voleva focalizzare l'attenzione, ossia l'appartenenza a quel determinato territorio.

Per quanto riguarda le storie alla base sia di HoR sia del video, la cornice era definita dagli ideatori del Progetto (selezionare un luogo significativo per il protagonista e attraverso quello raccontare il quartiere), altri vincoli erano posti dalle caratteristiche tecniche dei media-ambienti scelti, ma la realizzazione della singola storia ha assunto il ruolo di un momento formativo per tutte le parti in gioco, un'occasione di effettivo confronto in cui far emergere ulteriori prospettive di sviluppo ed eventuali criticità. Muovendo dall'assunto che il disagio non riguarda il singolo individuo, ma l'intera comunità, questo tipo di intervento fa perno sullo sviluppo della comunità (*welfare community*) conseguito attraverso il senso di appartenenza, l'integrazione dei bisogni, l'*empowerment* e la responsabilizzazione (Del Gottardo, 2009).

In questo senso, HoR ha previsto la co-progettazione dal basso, con i propri linguaggi e stili per risignificare i luoghi, valorizzando l'efficacia comunicativa dei protagonisti per parlare del quartiere in altro modo. Come notano Marangi e Paracchini (2014, p. 142), i *social networks* sono particolarmente funzionali a questo approccio per alcuni elementi chiave: la connessione costante tra profili eterogenei, lo scambio di informazioni e competenze, la partecipazione volontaria e per interesse personale, la possibilità di condividere differenti formati narrativi con molteplici stili comunicativi, il carattere ludico dell'esperienza, la valo-

rizzazione delle proprie competenze e il valore aggiunto del confronto con quelle altrui, il senso di appartenenza a un gruppo e la possibilità di tracciare comunque profili più personalizzati, la destrutturazione dei codici formalizzati e il senso di prossimità.

3.2. *Il digital storytelling*

I cittadini della Rizzottaglia a cui è stato chiesto di raccontare la loro storia sono stati coinvolti in una forma di *digital storytelling*. Peretti Griva e Poggi definiscono lo *storytelling* «un'attività collaborativa con una funzione comunicativa e educativa» (2014, p. 818), riprendendo gli studi di Bruner secondo i quali alla base dello *storytelling* vi è una capacità costitutiva degli esseri umani: il *pensiero narrativo*. Fin dalla nascita sono infatti dotati di «una sorta di attitudine o predisposizione a organizzare l'esperienza in forma narrativa, in strutture di intrecci» (Bruner, 1990, trad. it. 1992, p. 56). Sempre Bruner lega la sua funzione alla coesione culturale, dal momento che il pensiero narrativo «viene enormemente arricchito dalle risorse narrative capitalizzate dalla comunità, e dal suo altrettanto prezioso bagaglio di tecniche interpretative: i suoi miti, la sua tipologia di situazioni umane critiche, nonché le tradizioni che riguardano l'individuazione e la risoluzione di narrazioni molto diverse» (ivi, p. 29).

La tecnica dello *storytelling* viene sempre più utilizzata in campo formativo, sia sul versante dell'autobiografia come pratica pedagogica (Demetrio, 2008), sia su quello dell'apprendimento organizzativo (Petrucchio, De Rossi, 2009). Nel primo caso l'esercizio narrativo può avere effetti positivi sulle capacità espressive del soggetto, con ricadute significative sulla costruzione dell'identità. Malaw stesso racconta che narrare la sua storia è servito «per chiarire a me stesso il mio rapporto con il quartiere e intanto mi ha fatto capire anche meglio alcune cose che volevo dire». La capacità di narrare si potenzia attraverso i processi educativi e viene stimolata dall'incontro con le narrazioni di ogni tessuto culturale; in questo modo, lo *storytelling* si pone come elemento di connessione tra l'individuo e la cultura del contesto in cui è immerso. Nella pagina HoR e nel video *Ho scelto un posto* sono gli individui, in quanto membri di un gruppo, che ricordano il loro vissuto; la memoria collettiva trae così la propria forza e la propria durata dal fatto che ha per supporto un insieme di uomini, in cui ciascuna memoria individuale è un punto di vista che costruisce la memoria collettiva.

Nel caso del Progetto analizzato la narrazione è dunque una pratica sociale che garantisce la socializzazione, l'acculturazione e la dimensione educativa: è uno strumento di "negoziiazione sociale" per la coesione di una comunità: «un processo di significazione in grado di contribuire alla trasformazione sia dell'identità sia dell'ambiente sociale e culturale» (Ranieri, 2020, p. 75). È l'idea che ritroviamo, ad esempio, negli studi di sociologia della conoscenza che seguono il saggio *La realtà come costruzione sociale* di Berger e Luckmann (1966, trad. it. 1969) e nel legame tra conoscenza socialmente condivisa e memoria collettiva evidenziato da Halbwachs (1925, trad. it. 1996). Si può affermare che raccontare e ascoltare storie appare intrinseco all'evoluzione stessa dell'essere umano (Gottschall, 2018) e che nel corso del tempo si sono strutturate e stratificate differenti modalità e possibilità di raccontare una storia, testimoniate dal ricco e complesso patrimonio artistico, letterario e ora mediale che caratterizza ogni cultura e società.

Tuttavia, vi è uno specifico della forza dello *storytelling* (Perissinotto, 2020) nella società informazionale e del web 2.0. In altri contributi (Pasta, 2018, cfr. in particolare pp. 179-185) si è visto come questa tecnica può essere alla base di *counter-narratives* in risposta all'*hate speech*, sviluppando una funzione rilevatrice che contiene la critica del dominio e offre opportunità teoretiche di autoriflessione, autoemancipazione ed emancipazione sociale a chi vi partecipa. Nei social media tale impatto è accresciuto dal ruolo della *postverità*, ovvero l'insieme di pratiche culturali, retoriche, medialità in cui le emozioni e le convinzioni personali sono prevalenti sulla componente referenziale. Si tratta dell'affermarsi di un tipo di comunicazione e di pratiche culturali, retoriche e medialità, in cui i fatti oggettivi, e quindi il piano razionale, sono meno influenti nel formare l'opinione del ricorso alle emozioni e alle convinzioni personali pregresse (McIntyre, 2018, trad. it. 2019). La personalizzazione, che è alla base dei *social networks*, facilita la postverità, nel senso che, più che negare la verità, la moltiplica e la privatizza: le verità diventano così tante quante i soggetti che vogliono enunciarle, in un regime discorsivo in cui tante verità convivono senza gerarchie.

Tutto ciò ha però una forte influenza sulle forme di comunità, poiché, come nota Lorusso, «la verità è accordo» (2018, p. 126). Il riferimento è alla filosofia cognitiva e semiotica di Peirce, incentrata sull'interpretazione come punto di incontro tra individualità e socialità: nella grande varietà di interpretazioni, nel corso di un processo, emergono degli "abiti interpretativi", ossia delle interpretazioni condivise dalla comunità sulle quali i membri convergono. Scrive Peirce: «il reale è ciò cui alla fine, presto o tardi che sia, giungeranno l'informazione e il ragionamento e

che dunque è indipendente dalle mie o dalle vostre fantasie...In questo modo [...] il concetto di verità implica essenzialmente la nozione di una comunità» (trad. it. in e a cura di Lorusso, 2018, p. 128)⁷. Ecco perché l'invito di HoR a raccontare la propria storia mirava a costruire comunità. In questo senso, il *digital storytelling* è una pratica sociale *trasformativa* e nel contempo *creativa*, in grado di offrire ai partecipanti uno spazio sociale in cui performare le identità, esplorando le relazioni e immaginando futuri alternativi (Gutiérrez, 2008). Come altre esperienze analoghe hanno mostrato (Ranieri, Bruni, 2013), la tecnica è quella della costruzione progressiva di una narrazione a più voci, ricucendo discorsi e portando ciascuno il proprio punto di vista.

Nel caso in esame possiamo parlare di *digital storytelling*, premettendo che il termine non va tradotto alla lettera: non significa semplicemente "raccontare una storia" con strumenti digitali. Piuttosto va inteso come: a) saper comunicare la storia che racconto, b) utilizzando contenuti e logiche tipiche del digitale, c) in un sistema narrativo coerente, coinvolgente e condivisibile. Il *digital storytelling* non è dunque una modalità di raccontare storie con tecniche differenti, ma una nuova concezione dell'efficacia narrativa, che risente di alcuni aspetti tipici della comunicazione digitale (Rose, 2013). In questo senso, le storie di HoR sono tendenzialmente concise e sintetiche, utilizzano materiali facilmente reperibili *online*, prevedono collaborazione a più livelli, agevolano una distribuzione orizzontale e si strutturano in una logica crossmediale. Soprattutto, sono progettate mettendo al centro la caratteristica che rende un *digital storytelling* capace di avere una funzione educativa nell'animazione del territorio e nella creazione della comunità, ossia unire la dimensione personale a quella collettiva. Queste storie divengono così forme di "scrittura del sé" (Demetrio, 2007), la cui natura viene data dagli stessi *social* che le ospitano: si pensi alla commistione tra testualità e conversazione che supera la chiara distinzione tra le due modalità comunicative presente dall'invenzione della scrittura (Colombo, 2020, cfr. in particolare pp. 34-35).

3.3. *Il video partecipativo*

Quando è stato chiesto ad alcuni abitanti della Rizzottaglia di partecipare secondo differenti modalità – progettazione, realizzazione, in-

⁷Per l'originale inglese del passo citato, cfr. Peirce, 1931-1935, p. 5311, N.d.R.

terviste, facendo entrare le telecamere a casa propria – si è ricorso al metodo del video partecipativo, in coerenza con la logica “dal basso” e partecipativa, appunto. *Ho scelto un posto* è stato quindi trasmesso dalle pagine *social* di HoR e, seguendo l’approccio *onlife*, sono stati progettati dei momenti di discussione pubblici nel quartiere a seguito della visione del filmato. Il video rispecchia una modalità di fruizione dei contenuti non più e non solo nella modalità classica costituita dal *broadcasting*, ovvero dalla ricezione passiva di trasmissioni (televisive). Le nostre società, infatti, sono caratterizzate da un’enorme quantità di consumo visivo, al quale negli ultimi anni si sono aggiunte forme prima molto meno accessibili di produzione autonoma. Sempre più spesso l’oggetto video viene prodotto dagli utenti (Bonaiuti, 2010) e quella del consumo visivo è una dimensione che può essere iscritta in una prospettiva più ampia, che considera i video e le tecnologie in generale come strumenti che *informano* la natura stessa dell’uomo, retroagendo su di essa (Cattaneo, Thu Nguyen, Aprea, 2014).

Oltre alle considerazioni già effettuate rispetto al narrare storie in una cornice collettiva, possiamo affermare che il video partecipativo come forma di costruzione della comunità permette ai cittadini del quartiere di compiere le tre operazioni fondamentali della teoria cognitiva dell’apprendimento multimediale di Mayer (il “modello S-O-I”): a) selezionare le informazioni ritenute rilevanti attraverso il canale visivo e uditivo; b) organizzare queste informazioni in un modello mentale (visivo o verbale) a livello della memoria di lavoro; c) integrare la rappresentazione di tale modello alle conoscenze preesistenti e già disponibili nella memoria a lungo termine (Mayer, 2009).

4. *Le tecnologie di comunità nei contesti territoriali*

Le informazioni sono state raccolte durante la ricerca in maniera sequenziale e in fase di analisi si è proceduto con l’integrazione dei dati qualitativi e quantitativi (Picci, 2012). Nello specifico per tutte le persone che sono state coinvolte dal Progetto HoR è stata prevista la compilazione di un questionario *self-report*, realizzato tramite la piattaforma *QuestionPro* e somministrato online sfruttando gli stessi profili *social* di HoR, così come le reti relazionali che gravitano intorno alle agenzie educative del territorio. Inoltre sono state condotte sei interviste semi-strutturate ad altrettante persone tra coloro che hanno partecipato al Progetto raccontando la loro storia. Dopo aver effettuato delle prime

analisi riguardanti i dati raccolti con i questionari, si è proceduto con l'elaborazione delle informazioni fornite dalle interviste.

Il questionario ha visto 124 rispondenti che hanno completato correttamente la compilazione; di questi il 56,45% è femmina mentre il 43,55% è maschio. La fascia di età maggiormente rappresentata è quella compresa tra i 31 e i 60 anni (il 45,97%) seguita da quella tra i 15 e i 20 anni (il 25%).

Un'elevata maggioranza del campione abita nel quartiere da più di 15 anni (61,29%), seguita da chi è presente da un tempo compreso tra gli 11 e i 15 anni (14,52%), da chi lo è tra i sei e i dieci, e tra i due e i cinque (entrambe rappresentate dall'8,87% del campione), per finire con un piccolo gruppo di persone che è residente da meno di due anni (6,45%).

Un dato che colpisce positivamente è quello relativo alla soddisfazione rispetto alla scelta di vivere il quartiere: alla domanda "*quanto sei contento di vivere alla Rizzottaglia?*", il 46,77% ha risposto affermando di essere molto contento, mentre nessuno ha risposto di non esserlo per nulla. Il campione è composto da persone che dichiarano un alto utilizzo di ambienti e piattaforme digitali e che in particolare, oltre all'ormai conosciuto servizio di messaggistica istantanea WhatsApp, sono abituati a una presenza su Facebook e Instagram quotidiana. I profili del Progetto HoR sono seguiti con continuità e con un livello di interazione piuttosto alto: il 70,97% infatti ha reagito molte volte ai *post* mettendo il proprio *like*, anche se soltanto il 18,55% dichiara di aver commentato i *post* o di averli condivisi.

Complessivamente, il Progetto è apprezzato dalle persone che abitano in quartiere; lo si può osservare leggendo le frasi che vengono utilizzate dai rispondenti per definire HoR: «una narrazione di un quartiere attraverso scorci di vita dei suoi abitanti»; «HoR si impegna nel raccontare storie, dare voce a persone che non l'hanno avuta e valorizzare il quartiere»; «una cosa nuova che fa scoprire nuovi orizzonti e cambiare il pensiero delle persone che pensano che alla Rizzottaglia ci siano solo malviventi»; «questa iniziativa suscita un senso di appartenenza ad una realtà territoriale fatta soprattutto di relazioni interpersonali».

Quest'ultima frase ci consente di introdurre una riflessione su come questo Progetto abbia impattato con il tessuto relazionale esistente tra gli abitanti del territorio. Possiamo dire che i dati raccolti confermano il paradigma introdotto da Rivoltella, vale a dire quello, già citato, delle tecnologie di comunità (Rivoltella, 2017a). Si tratta di un'idea contro intuitiva per il fatto che da una prima osservazione di quanto capita nel contesto sociale contemporaneo, si potrebbe giungere alla conclusione

che la presenza invasiva del digitale sia il principale responsabile della *liquefazione* dei legami (Bauman, 2000, trad. it. 2002).

Nella prospettiva proposta da Rivoltella, invece, le tecnologie possono essere pensate e vissute non solo per supportare le relazioni sociali e personali già esistenti, ma possono anche costituire l'occasione per generarne di nuove. Ovviamente non si tratta di attribuire alle tecnologie *tout court* una precisa intenzionalità; questa però deve essere opportunamente prevista come fondamento per un Progetto comunicativo ed educativo del tutto coerente. Le risposte del campione sembrano confermare per HoR la capacità supportare le dimensioni tipiche del senso di comunità (McMillan, Chavis, 1986). Per prima cosa, l'84,4% dei rispondenti afferma che HoR ha raccontato con chiarezza e in maniera corretta la vita del quartiere. Per quanto possa sembrare scontata o banale, questa percezione è decisamente importante. Da un lato rivela la fiducia del gruppo che ha seguito e realizzato i *post* pubblicati, dall'altro pone le condizioni necessarie per un confronto sincero con le persone che entrano nel Progetto stesso.

Anche la possibilità di influenza reciproca è confermata da quanto dichiarato attraverso il questionario; particolarmente interessante in questo senso è stato l'*item* che ha chiesto di esprimere il proprio grado di accordo con l'affermazione secondo cui "*le persone hanno seriamente voce in capitolo su quello che accade in Humans of Rizzo*", su una scala da 1 a 5 (1 = per nulla, 5 = moltissimo). Il 25% ha risposto con il valore 5, e il 37,1% ha risposto 4.

Non solo i racconti sono stati, dunque, apprezzati e hanno evitato il rischio di restituire una visione distorta della Rizzottaglia, ma lo hanno fatto generando una narrazione condivisa in cui il punto di vista del singolo ha trovato il giusto spazio per esprimersi. Quest'aspetto ha consentito alle persone di acquisire un nuovo sguardo sul quartiere; anche se, come abbiamo visto, i rispondenti sono persone che abitano da tempo il territorio e che verso di esso sentono un profondo legame, l'esperienza offerta dal Progetto ha consentito di aumentare la conoscenza dei partecipanti: non solo il 21,01% afferma che «con le storie raccontate da HoR ho conosciuto persone della Rizzottaglia che prima non conoscevo» e il 34,45% dice che «grazie a HoR ho scoperto qualcosa di nuovo del quartiere», ma per il 26,89% è successo anche che «grazie a HoR ho scoperto qualcosa di nuovo rispetto a una persona che già conoscevo». Un terzo delle persone dunque ha vissuto le tecnologie come facilitatori per rafforzare i legami già esistenti; la narrazione che è stata costruita insieme non è rimasta legata soltanto ai profili *social* ma per una buona

parte delle persone è stata anche occasione di avviare un dialogo in presenza: «grazie a HoR ho parlato con qualcuno di un luogo del quartiere raccontato dalla pagina» (9,66%).

Quanto espresso fino a qui, consente di comprendere anche un ultimo dato interessante rilevato grazie al questionario. Abbiamo chiesto di esprimere il grado di accordo circa l'affermazione "*grazie alle storie di Humans of Rizzo è migliorata la mia opinione sulla Rizzottaglia*", attribuendo un valore numerico su di una scala da 1 a 5 (1 = per nulla, 5 = moltissimo). Il 32,26% ha risposto con valore 5, mentre il 30,65% ha attribuito il valore 4; questo significa che una larga maggioranza non solo ha un giudizio positivo sul Progetto, ma è convinto che questo abbia avuto la forza di incidere positivamente sulla personale percezione dell'ambiente in cui si è inseriti.

Possiamo dunque dire che anche la connessione emotiva tra le persone del quartiere, vale a dire la qualità dei legami e la consapevolezza di condividere una storia comune, sembra essere rafforzata grazie a HoR. Il *digital storytelling* diviene uno strumento efficace per favorire l'incontro tra persone che, pur vivendo lo stesso territorio e talvolta gli stessi ambienti, non sempre abitualmente entrano in contatto tra di loro, consentendo di sperimentare ruoli e abiti inconsueti. In questo modo, il *digital storytelling* potrebbe innescare cambiamenti personali e collettivi, influenzando le opinioni sulle persone e aprendo "orizzonti comunitari". Infine, riportiamo di seguito alcune frasi delle interviste, per evidenziare la risonanza positiva che HoR ha avuto tra gli abitanti del quartiere:

Capita così anche con i *social networks*: una persona che non hai mai visto prima, magari vedi la sua pagina e poi la noti anche per strada. Questo Progetto ha trasferito le relazioni dal quartiere ai *social* e dai *social* alle persone (4_f).

Questo Progetto ha avuto un buon impatto sul quartiere. In questi ultimi anni i giovani si sono dati un gran da fare, per fare qualcosa...Io devo dire che andando a lavorare alla mattina presto e tornando tardi avevo perso un po' i contatti, ma grazie anche a questo Progetto ho sentito rinnovarsi l'appartenenza alla Rizzottaglia (6_m).

Linda che raccontava che quel pezzo di strada che anch'io ho sempre fatto per tanti anni, lei lo utilizzava per correre già da bambina. Lo stesso tratto di strada che per me aveva un significato, lei lo ha vissuto in un altro modo e quel pezzo di strada l'ha portata poi a realizzare questo suo sogno. Quest'anno sarebbe stata alle Olimpiadi. Questo tratto di strada che per anni ho fatto accompagnando i miei figli da piccoli per lei è stato un trampolino di lancio (2_f).

Io non sono una che legge tanto, ma questi trafiletti, questi *post* sono così veloci da leggere e sono così carichi di umanità che è quella che serve e per crescere (2_f).

Non è stato facile aprire la casa perché è sempre un luogo un po' particolare. Il fatto che tutti potessero vedere all'interno della mia casa senza essere realmente invitati un pochino mi ha colpito così come quando ho visto il video degli altri. Notare la disposizione dei mobili...Anche solo questa cosa è una cosa molto intima. Quindi sì, mi sento più parte del quartiere e più legata alle persone. (3_f).

È troppo facile puntare il dito e dire tutto quello che non va...Perché non raccontiamo invece le cose che vanno? Penso che sia stato positivo questa cosa di raccontare le cose belle del quartiere e la domanda dovrebbe essere "perché non vieni anche tu? Guarda che bello che è!" (3_f).

Potrebbe essere una buona modalità di condurre un lavoro socioeducativo perché non è soltanto un'operazione di facciata ma serve far incontrare le persone, farle parlare tra di loro, comunicare nuovamente e questo poi è interessante (1_m).

Conclusioni

Nell'analisi presentata in questa sede si è mostrato come gli interventi di animazione sociale nei territori debbano farsi interrogare dal fatto che, nella società informazionale, comunicare quanto si sta facendo diviene parte stessa dell'intervento e della costruzione di comunità e di coesione sociale. La pervasività dei media nella vita quotidiana e le trasformazioni introdotte dal web 2.0 rendono, infatti, sempre più evidente la convergenza tra la sfera della comunicazione e quella dell'azione sociale; non si tratta solo di riconoscere, come insegna la pragmatica, che è possibile fare cose con le parole, ma anche, riprendendo Habermas (1981, trad. it. 1986), che l'azione e l'interazione umane hanno una natura comunicativa.

Questa comunicazione – ed è uno dei nuovi elementi dei media digitali e sociali – avviene secondo la *de-mediazione*, o *disintermediazione* (Missika, 2006, trad. it. 2007), ovvero la sua possibilità di accadere anche a prescindere dalla mediazione degli apparati (non serve più rivolgersi a un editore per pubblicare, o a una televisione per mettere in onda un filmato). Questo apre uno spazio di protagonismo per i soggetti, che da

semplici *spettatori* quali erano al tempo dei media *mainstream* si trasformano in veri e propri *autori* grazie allo *smartphone* che hanno in mano. In questo senso, gli abitanti della Rizzottaglia non sono più soltanto oggetto di rappresentazione da parte dei media, ma produttori, generatori e utilizzatori, essi stessi, di informazione in formato digitale, in un nuovo regime della produzione diffusa e soggettiva. Così, nell'infosfera segnata dalla disintermediazione, un operatore sociale è dunque capace di mediare tra i dispositivi tecnologici e i loro utilizzatori, svolgendo quel ruolo che altrove è stato definito «tutor di comunità» (Rivoltella, 2017a, *passim*).

Se si assume questa posizione, indichiamo due ripensamenti a cui sono chiamati il terzo settore e, più in generale, gli operatori dell'educazione. Il primo riguarda i bandi per interventi sociali: in questi anni una parte considerevole dei finanziamenti ha coperto le azioni di comunicazione, diffusione e disseminazione. In molti casi se ne è affidata la realizzazione ad agenzie di comunicazione, magari specializzate nel ricevere incarichi dal terzo settore ma non nel lavoro educativo. Queste azioni – rispondendo a un impianto dei bandi che spesso prevede una sommatoria sequenziale di azioni affidate a *partners* diversi – avvengono principalmente nelle parti finali dei progetti e seguono soprattutto logiche “promozionali”. I costi sono solitamente consistenti, ma garantiscono il raggiungimento in termini di diffusione degli obiettivi posti dalle committenze (copertura sui media *mainstream*, pagine *social* con un soddisfacente numero di *followers*, un sito vetrina, eventi collegati al Progetto ecc.).

Senza trascurare l'importanza di risorse professionali sul tema della diffusione, tuttavia, si ritiene che i bandi dovrebbero incoraggiare le progettazioni in cui l'azione di diffusione è pensata come non distinta dall'azione sociale, ma funzionale alla sua realizzazione. Insomma, il numero di *followers* di una pagina *social* non interessa tanto come dato in sé, ma solo se questo è parte integrante dell'azione sociale. È il motivo per cui il coordinamento della pagina HoR è stata affidata a due educatori del quartiere, con competenze mediaeducative, e non a esperti della comunicazione; allo stesso modo, la realizzazione di *Ho scelto questo posto*, pur investendo sulla consulenza di un regista ed esperto di montaggio, non ha raccontato una fase del Progetto, ma è stata essa stessa l'azione progettuale.

Il secondo ripensamento, che interroga la formazione dei professionisti dell'educazione, è strettamente collegato al primo e se ne trova eco in autorevoli riviste in lingua inglese che riflettono sulla figura del *social worker* (Wretman, Macy, 2016). Paragonandolo al dibattito sulla *media edu-*

cation a scuola, si potrebbe parlare anche per il lavoro sociale di passaggio dal modello disciplinare a quello trasversale. Se l'accompagnamento alla comunicazione nella società informazionale si apre a un approccio non specialistico e monodisciplinare (dei soli professionisti dell'informazione), le competenze mediaeducative devono rientrare nelle competenze del professionista dell'educazione. È da sempre la posizione del *media educator*. Andare oltre il tecnicismo della produzione e gestione dell'informazione rappresenta la chiave per aiutare a rileggere e innovare le singole professioni proponendo processi di integrazione di sguardi.

La capacità di utilizzare al meglio le potenzialità del digitale, evitando sia il rischio del puro consumo sia la reiterazione meccanica di poche operazioni suggerite o predefinite dal dispositivo, rientra nel concetto anglosassone di *literacy* e nella teorizzazione dei "nuovi alfabeti" per la società post-mediale. Quanto al primo, con Livingstone (2009, trad. it. 2010) si può affermare che una *media literacy* compiuta deve includere quattro differenti dimensioni di uso del digitale – l'*accesso*, l'*analisi*, la *valutazione* e la *produzione* – che hanno guidato anche il Progetto nato come risposta alle questioni poste da *Periferie* di Malaw.

Come si è detto, tuttavia, l'effettivo processo di conoscenza si attiva solo se si è capaci di trasformare le competenze individuali in pratiche sociali e nella costruzione di un vero e proprio *design* interpretativo e produttivo, in cui la conoscenza dei differenti *media* è legata alla capacità creativa di saper progettare e adattare le proprie azioni espressive e comunicative alle differenti esigenze che ci si propone. Il Progetto della Rizzottaglia mostra come, al tempo dell'autorialità diffusa resa possibile dai *media* digitali e sociali, le competenze mediaeducative non sono solo più quelle classiche dell'educazione al pensiero critico, che continuano a essere utilissime, ma si affiancano quelle della responsabilità e della consapevolezza etica nella produzione.

Quanto ai nuovi alfabeti, Rivoltella (2020b) individua tre dimensioni che identificano lo spettro della competenza nella *New Literacy*, ovvero la *critica*, l'*etica*, l'*estetica*. In quest'ottica la cura della mediazione rende possibile trovare orizzonti condivisi per promuovere un dialogo funzionale alla costruzione di occasioni di cittadinanza e di appartenenza territoriale, riconoscendo i conflitti e i disaccordi tra persone e gruppi, non tanto attraverso il richiamo formale a valori e principi, quanto attivando processi autoriflessivi di significazione e risignificazione continua del territorio, di spazi in cui riconoscersi e identificarsi nel tempo.

Questa ci sembra sia l'indicazione che emerge dal caso studio presentato: nella società attuale questa risignificazione non può non conside-

rare la realtà aumentata del web sociale e le logiche *onlife*, entrate nella gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei servizi educativi territoriali.

Riferimenti bibliografici

- Amgott N. (2018): Critical Literacy in #DigitalActivism: Collaborative Choice and Action. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(5), pp. 329-341.
- Bauman Z. (2000): *Modernità liquida*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2002.
- Bell D. (2001): *An Introduction to Cybercultures*. London: Routledge.
- Berger P.L., Luckmann T. (1966): *La realtà come costruzione sociale*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1969.
- Bonaiuti G. (2010): *Didattica attiva con i video digitali*. Trento: Erickson.
- Bruner J. (1990): *La ricerca del significato*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Cattaneo A., Thu Nguyen A., Aprea C. (2014): "Video interattivo". In G.P. Quaglinò (a cura di): *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 959-989.
- Castells M. (2014): *La nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi Editore.
- Creswell J. (2014): *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Creswell J., Plano Clark V. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Colombo F. (2020): *Ecologia dei media. Manifesto per una comunicazione gentile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dalton R.J. (2008): Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation. *Political Studies*, 56(1), pp. 76-98.
- Del Gottardo E. (2009): *Progettazione per l'educatore di strada. Il modello generativo*. In N. Paparella (a cura di): *Il Progetto educativo*. Roma: Armando Editore.
- Demetrio D. (a cura di) (2007): *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Demetrio D. (2008): *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Eugenio R. (2015): *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*. Brescia: La Scuola.
- Fabbro F., Felini, D. (2012): *Media education e media attivismo: possibili convergenze per una cittadinanza partecipata*. *Encyclopaideia*, 16(32), pp. 39-62.
- Floridi L. (2017): *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.

- Gottschall J. (2012): *L'istinto di narrare*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2018.
- Gutiérrez K.D. (2008): Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), pp. 148-64.
- Habermas J. (1981): *Teoria dell'agire comunicativo*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Halbwachs M. (1925): *La memoria collettiva*. Trad. it. Milano: Unicopli, 1996.
- Jenkins H. (2006): *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Trad. it. Milano: Guerini e Associati, 2010.
- Livingstone S. (2009): *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*. Trad. it. Milano: Vita e Pensiero, 2010.
- Lorusso A.M. (2018): *Postverità*. Roma-Bari: Laterza.
- Manca S., Ranieri M. (2013): Is It a Tool Suitable for Learning? A Critical Review of the Literature on Facebook as a Technology-Enhanced Learning Environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), pp. 487-504.
- Marangi M., Paracchini F. (2014): *Dimensioni e luoghi*. In G. Ottolini, P.C. Rivoltella (a cura di): *Il tunnel e il kayak*. Milano: FrancoAngeli, pp. 129-144.
- Mayer R.E. (2009): *Multimedia Learning*. Second ed. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- McIntyre L. (2018): *Post-verità*. Trad. it. Torino: Utet, 2019.
- McMillan D.W., Chavis D.M. (1986): Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), pp. 6-23.
- Milan S. (2013): *Social Movements and Their Technologies: Wiring Social Change*. New York: Palgrave Macmillan.
- Miranda I., Pasquero G., Veronelli A. (2020): *Attivazione comunitaria*. In P.C. Rivoltella (2020a): *La scala e il tempio*. Milano: FrancoAngeli, pp. 172-187.
- Missika J.L. (2006): *La fine della televisione*. Trad. it. Milano: Lupetti, 2007.
- Nardi A. (2019): *Comprensione critica della propaganda e mediattivismo: il podcasting a scuola*. In M. Ranieri, F. Fabbro, A. Nardi (a cura di): *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche, strumenti*. Pisa: ETS, pp. 151-178.
- Ottolini G., Rivoltella P.C. (a cura di) (2014): *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta S. (2018): *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé Morcelliana.
- Pasta S. (2019): Web 2.0, dispositivi digitali mobili e flussi migratori. Un capitale da valorizzare nel sistema dell'accoglienza. *Consultori Familiari Oggi*, n. 27, pp. 82-94.
- Pasta S. (2020): Educazione all'informazione: competenze mediaeducative per l'educazione interculturale di seconda generazione. *Civitas Educationis*, a. IX, pp. 93-109.
- Pasta S., Ferrari S. (2020): Information Literacy e competenze media educative. *Information Literacy and media educational competences*. In P.G. Rossi, A. Garavaglia, L. Petti (a cura di): *Sird, Sipes, Sirem, Siemes. Le società per la*

- società. Ricerca, scenari, emergenze*. Tomo Sirem. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 123-131.
- Peirce C.S. (1931-35): *Collected Papers*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Peretti Griva P., Poggi M. (2014): Storytelling. In G.P. Quaglino (a cura di): *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 815-842.
- Perissinotto A. (2020): *Raccontare. Strategie e tecniche di storytelling*. Roma-Bari: Laterza.
- Petrucchio C., De Rossi M. (2009): *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Picci P. (2012): Orientamenti emergenti nella ricerca educativa. I metodi misti. *Studi sulla Formazione*, 15(2), pp.191-201.
- Ranieri M. (2020): *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Ranieri M., Bruni I. (2013): Mobile Storytelling and Informal Education in a Suburban Area: A Qualitative Study on the Potential of Digital Narratives for Young Second-Generation Immigrants. *Learning, Media and Technology*, 38(2), pp. 217-235.
- Riva E., De Cordova F. (2009): Nuove pratiche di comunicazione e processi psico-sociali di costruzione dell'identità negli adolescenti transculturali. *IKON-Forme e processi del comunicare*, nn. 58/59, pp. 77-101.
- Rivoltella P.C. (2017a): *Tecnologie di comunità*. Brescia: ELS La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2017b): *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: ELS La Scuola.
- Rivoltella P.C., Rossi, P.G. (2019): *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella P.C. (2020a): *La scala e il tempio*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P.C. (2020b): *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella P.C., Marazzi, C. (2001): *Le professioni della media education*. Roma: Carocci.
- Rose F. (2013): *Immersi nelle storie*. Torino: Codice.
- Salomon G. (1993): *Distributed Cognitions*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Siemens G. (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, (https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Thompson J.B. (1995): *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Wretman C., Macy R.J. (2016): Technology in Social Work Education: A Systematic Review. *Journal of Social Work Education*, 52(4), pp. 409-21.
- Zuckermann E. (2014): New Media, New Civics? *Policy and Internet*, 6(2), pp. 151-168.

Varcare la soglia. La comunicazione tra servizi educativi e famiglie

Anna Grazia Lopez¹, Alessandra Altamura^{2,3}

Abstract

Le trasformazioni sociali e culturali che stanno attraversando il nostro tempo segnano irrimediabilmente il rapporto tra servizi educativi territoriali e famiglie, tanto da rendere quanto mai necessario riflettere su nuove strategie comunicative volte a valorizzare la relazione tra le differenti agenzie educative, in modo particolare la relazione tra genitori e servizi educativi per l'infanzia. È necessario, inoltre, riflettere sul concetto di "cura" e riconoscere il suo valore politico e, dunque, il carattere emancipativo di ogni azione educativa rivolta al riconoscimento dell'altro e della sua possibilità/capacità di farsi interprete principale dei propri bisogni.

Parole chiave: cura, relazione, comunicazione, servizi educativi, genitori.

Abstract

Social and cultural transformations that characterize our time mark the relationship between local educational services and families irremediably, so much so that it is more necessary than ever to reflect on new communication strategies aimed at enhancing the relationship between the different educational agencies, in particular the relationship between parents and educational services for childhood. Hence, it is also necessary to reflect on the concept of "care", recognizing its political value and, therefore, the emancipatory character of each educational action aimed at recognizing the other and his/her ability to be the main interpreter of his/her own needs.

Keywords: care, relationship, communication, educational services, parents.

¹Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi umanistici, Lettere, Beni culturali, Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Foggia.

²Assegnista e Dottoressa di Ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi umanistici, Lettere, Beni culturali, Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Foggia.

³Il presente contributo è stato ideato e concordato in tutte le sue parti unitamente dalle Autrici. Tuttavia, è da attribuire ad Anna Grazia Lopez il par. 1; sono invece da attribuire ad Alessandra Altamura *Introduzione*, par. 2, e sottopar. 2.1. (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura delle Autrici, N.d.R.*).

Cresci soltanto quando ti maturi corresponsabile:
la gente non è suolo ma semente.

Danilo Dolci, *Se gli occhi fioriscono*, 1997

Comunicare è necessario
come respirare: ma occorre impararlo.
Danilo Dolci, *Dal trasmettere al comunicare*, ed. 2011

Introduzione

La famiglia, trama profonda, insostituibile e incisiva nella costruzione e strutturazione dell'identità e della storia personale di ogni individuo, è, ormai da qualche anno, al centro di un interessante dibattito che si dispiega su più fronti e che è intimamente connesso alle vicende sociali, economiche, politiche e culturali che si sono susseguite nel corso del tempo e che hanno innescato un profondo processo di rinnovamento dell'istituto familiare, essenza, anima, nonché *cellula primaria* della società e *snodo vitale della rete educativa* (Pati, 2014, 2019). La pluralizzazione e il diversificarsi degli stili di vita, l'incentivazione all'autorealizzazione personale e la conseguente flessibilizzazione della suddivisione dei ruoli tra i coniugi e la maggiore autonomia reciproca tra tutti i membri della famiglia, hanno comportato una riorganizzazione dell'intero sistema a più livelli. I principali cambiamenti hanno riguardato, infatti, non solo la sua composizione e il tipo di relazioni in esso esistenti, ma anche la sua struttura.

Nell'epoca delle grandi trasformazioni, del *tutto e subito*, del *qui ed ora*, la famiglia, se abbandonata a sé stessa, rischia di andare incontro a diverse e molteplici *crisi*, e di rimanerci imbrigliata, senza riuscire ad attraversarle per uscirne rinnovata, irrobustita. Per queste ragioni, diventa urgente e necessario promuovere inedite e più produttive relazioni tra le istituzioni formative, le famiglie e la società, nell'ottica del partenariato (Catarsi, 2008; Silva, Freschi, Sharmahd, 2015) e della corresponsabilità (Pati, 2019). Occorre indagare e riflettere sul rapporto tra famiglia e servizi educativi, un rapporto che non può essere sottovalutato e lasciato ai margini perché denso di criticità e di ingenti potenzialità educative, trasformative ed emancipative; è indispensabile assumere una nuova logica, pedagogicamente connotata, e una diversa *forma mentis* per dare consistenza a un nuovo modo di intendere e interpretare la relazione tra famiglia e servizi educativi, tra educatrici/educatori e genitori.

È su queste fondamenta che si innesta il presente lavoro, volto a riflettere sul ruolo e sulla funzione che i servizi educativi possono svolgere rispetto alle famiglie, e sulla necessità di costruire alleanze educative proficue, *sentieri* comuni da percorrere, nonché pratiche di dialogo tra culture educative differenti, fondamentali per la concretizzazione della *comunità educante* e del bene comune.

I servizi educativi devono divenire *ponti* per costruire relazioni autentiche, solidali *con* e *tra* le famiglie; primo vero luogo d'incontro tra bambini/e, ma anche primo contesto di scambio tra professionalità e genitorialità molteplici e differenti. Al riguardo, i servizi educativi per l'infanzia rappresentano il primo contesto educativo extra familiare che i padri e le madri possono frequentare insieme ai/alle propri/e figli/e per poter sperimentare possibilità di incontro e di dialogo con altri genitori, con le educatrici e con gli educatori. Sempre più spesso sono proprio i genitori, inoltre, che manifestano, e chiedono, ai servizi educativi, non solo cura e educazione per i/le propri/e bambini/e, bensì anche ascolto e riconoscimento del proprio ruolo genitoriale, talvolta preda di dubbi, incertezze e domande che richiedono uno spazio di accoglienza e di contenimento *altro*. Scrive, a tal proposito, Giorgio Chiosso (2009): «accogliere un bambino significa accogliere un genitore» (p. 41) e, dunque, prevedere momenti e predisporre spazi per *pensare, fare e crescere* insieme e per stabilire relazioni solidali autentiche.

1. *Educatori e genitori*

Se quindi la famiglia con i suoi nuovi bisogni ha assunto un ruolo sempre più decisivo nella definizione del progetto pedagogico dei servizi educativi, è vero anche che questi stessi servizi si sono trasformati nel corso del tempo in luoghi dove le giovani coppie hanno la possibilità di confrontarsi tra di loro e, allo stesso tempo, ricevere sostegno nello svolgimento del loro compito di genitori. È nei servizi educativi che i genitori condividono con gli educatori non solo la costruzione della *progettualità pedagogica* (Bondioli, Savio, 2017) ma anche, in una prospettiva co-evolutiva, la riflessione sui modelli educativi cui fare riferimento, non solo per riconoscere i comportamenti più adeguati da adottare ma anche per identificare le prospettive di senso che questi stessi comportamenti devono avere. Questo processo co-evolutivo presuppone una relazione “alla pari”, nel rispetto dei diversi ruoli, e la volontà di mettersi in gioco e di intraprendere un percorso di riflessione critica circa il proprio modo

di comunicare e di relazionarsi con i figli. Aiutati da un educatore, i genitori possono scoprire le motivazioni esplicite ma anche quelle sottese alle proprie pratiche educative e che possono essere dolorose, perché fanno i conti con i modelli educativi non solo dichiarati ma anche impliciti (Massa, 1992) maturati nel corso della propria esperienza di vita come figlia/figlio (Deriu, 2005; Lopez, 2018) – e che fanno emergere rimossi spesso difficili da accettare (Massa, 1992; Mottana, Franza, 1997).

Per questo motivo la capacità dell'educatore di essere *in comunicazione* con le famiglie rimanda a un'idea di *relazione* fondata sul rispetto dell'altro e dei suoi bisogni, così come delle sue paure e insicurezze. Significa «essere ospitali della soggettività dell'altro» (Mortari, 2015, p. 160), evitando di inglobarlo in dispositivi concettuali già esistenti che non farebbero altro che negare quanto l'altro può offrire. Piuttosto, «essere ospitali della soggettività dell'altro» significa che i bisogni vanno interpretati da chi presta la cura a partire dall'ascolto di chi la riceve (Tronto, 2010) in un rapporto ispirato all'*interdipendenza*, all'*attenzione reciproca* e alla *responsabilità*, avendo cura dell'altro, come scrive Luigina Mortari, «nella giusta misura» (2015, p. 162).

A partire da ciò, agli educatori spetta il compito di aiutare i genitori a stabilire con i propri figli una relazione *enattiva* e dunque capace di fare emergere quei significati e valori che sono/devono essere a fondamento dello sviluppo della persona (Margiotta, 2014; Margiotta, Zambianchi, 2011), utilizzando, come scrive Vanna Boffo (2011), «[l]a conversazione, il parlare congiunto gli uni di fronte agli altri, lo scambio della parola fra pari, sinonimi del con-versus ovvero del convergere insieme» (p. 59). Un parlare “congiunto” che vede il genitore, sollecitato e guidato dall'educatore (Margiotta, 2014), riflettere sui modelli di genitorialità acquisiti e implementati, in un andirivieni tra passato e presente. Ed è così che «[l]a relazione educativa [quella tra educatore e genitore] diventa la matrice fondamentale *generativa* di un ascolto, di un dialogo, di un'interazione» (Margiotta, 2014, p. 371), che vede il genitore procedere «nella costruzione del Sé, vale a dire allo sviluppo della propria autonomia» (*Ibidem*).

2. *Comunicare per dialogare, dialogare per comunicare: costruire sentieri da percorrere insieme*

Nell'agire quotidiano, la cura autentica, *umana* e *umanizzante*, si sostanzia in “modi d'esserci”, quali prestare attenzione, ascoltare, esserci con la parola (e con i dovuti silenzi), comprendere, sentire con l'altro;

esserci in una distante prossimità, con delicatezza e con fermezza, capaci di sostenerne la fatica (Mortari, 2017). Ecco, dunque, che ogni atto di cura passa anche attraverso l'*ascolto* e l'*esserci con la parola*: ebbene, attraverso la comunicazione autentica, caratterizzata da reciprocità, responsabilità, profondità, creatività, relazionalità; strumento per pensare, riflettere, scegliere insieme, valorizzando il sapere, le risorse latenti e le potenzialità di ciascuno/a; metodo per educare e per educarsi. La comunicazione – sostiene Vanna Boffo (2011) – inizia con un moto di attenzione verso l'altro.

Per tutte le ragioni sopra citate, il *comunicare* richiede, reclama anzi, un atteggiamento di apertura e di scoperta, di accoglienza, accettazione, disponibilità all'ascolto del racconto dell'altro, e mira a promuovere, dunque, una relazione affettiva forte, sincera, basata sulla fiducia e sul reciproco riconoscimento. Franca Pinto Minerva (2017), a tal proposito, asserisce che

[r]iconoscere significa rispettare l'altro nella sua irriducibile differenza. [...] la possibilità di comprendere le ragioni dell'altro – essere presso di sé nell'altro – predispone al riconoscimento, alla possibilità di creativi confronti e incontri, intersezioni e transiti [...]. Occorre essere capaci di transitare continuamente da sé verso l'altro e viceversa (pp. 533-534).

Ben lontana dalla semplice trasmissione di informazioni, la comunicazione si configura come capacità di dialogare e di ascoltare *l'altro* e, dunque, presuppone – come scriveva Danilo Dolci (1987) – una «partecipazione personalizzata, attiva nell'esprimere e al contempo nell'ascoltare, nel ricevere» (p. 22). Ascoltare, al contempo, è qualcosa che va oltre la capacità uditiva di ciascuno (Freire, 1996, trad. it. 2014). L'ascolto, il saper ascoltare, richiedono il decentramento da sé e un atteggiamento di disponibilità permanente da parte del soggetto che ascolta, di attenzione, di apertura e di accoglienza nei confronti dell'altro, poiché è ascoltando l'altro che impariamo a parlare con lui. La comunicazione, allora, categoria concettuale fondante, *vettore della relazione* (Boffo, 2011), ha un'importanza considerevole nella costruzione e nello sviluppo dell'identità di ciascuno/a e nella creazione di legami interpersonali solidali e autentici. Le relazioni – scrive ancora Boffo (*Ibidem*) – si specificano attraverso la comunicazione e, d'altra parte, la comunicazione qualifica la relazione.

Alla luce di simili considerazioni, diviene chiara l'importanza di una buona comunicazione tra servizi educativi e famiglie, tra educatrici/educatori e genitori. Catarsi (2008), in una delle sue opere più importanti,

ha definito gli educatori e le educatrici come *facilitatori della comunicazione*, figure capaci di lavorare *insieme* (alle famiglie, nel caso specifico), mettendo a disposizione dell'altro le proprie competenze e sviluppando una comunicazione bidirezionale fondata sulla fiducia reciproca.

Tra gli atteggiamenti che un'educatrice o un educatore può assumere rientra, senza dubbio, la disponibilità all'ascolto. Oggi, sempre più frequentemente, i genitori, nel momento in cui accedono ai servizi educativi, manifestano bisogni di attenzione e di coinvolgimento, di identificazione e di approvazione; avvertono la necessità di muoversi con familiarità all'interno di quello spazio, di condividere le esperienze del/della proprio/a figlio/a con altri genitori e con le/gli educatrici/educatori; desiderano essere accolti e l'essere *ben accolti* diventa imprescindibile per sviluppare quel senso di fiducia e di serenità, fondamentale per far nascere il senso di appartenenza alla comunità più ampia, alla comunità che educa e che ha come scopo principale l'educazione e la promozione del benessere della bambina e del bambino.

Allora, l'educatrice *accogliente* dovrà essere necessariamente attenta anche alle famiglie, alle madri e ai padri, riconoscendo pure il valore «qualificante e fondamentale» (Catarsi, 2008, *passim*) della loro partecipazione⁴ alla vita dell'istituzione e al percorso di crescita e di sviluppo del/della proprio/a figlio/a all'interno della stessa.

Il coinvolgimento dei genitori viene concepito non solo come contributo alla vita democratica delle istituzioni e non tanto come una miglioria organizzativa, quanto come occasione di emancipazione umana e risposta a un bisogno di co-

⁴La cultura della partecipazione trova ampio spazio nel documento *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the Auspices of the European Commission* (Commissione europea, 2014), che si basa su alcuni assunti pedagogici condivisi, o dimensioni strategiche, tra cui rientra «la partecipazione attiva delle famiglie nel definire la progettualità educativa del servizio in un'ottica di rispetto e valorizzazione della diversità socio-culturale, progettualità che si evolve costantemente in funzione dei nuovi bisogni emergenti di bambini e famiglie». La partecipazione risulta essere fondamentale ai fini della promozione di una migliore a) conoscenza che i genitori hanno dei propri figli e delle proprie figlie; b) formazione delle educatrici circa l'ascolto delle famiglie (OCSE, 2006). Nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* si ribadisce che la scuola si apre alle famiglie e, in particolare, che «[l']ingresso dei bambini nella scuola dell'infanzia è una grande occasione per prendere più chiaramente coscienza delle responsabilità genitoriali» (p. 17). A livello nazionale anche il Decreto lgs. n. 65 del 2017, parla di *coinvolgimento e partecipazione delle famiglie* (per tutti i dettagli sul Decreto in oggetto si rimanda ai Riferimenti normativi, N.d.R.).

noscenza “ecologica” dei bambini. [...] la presenza dei genitori [diventa importante ed essenziale] non solo per discutere della organizzazione strutturale della scuola, ma ancora più puntualmente per la conoscenza della “storia” di ogni singolo bambino e per la stessa discussione dei contenuti educativi; i genitori stessi, d'altra parte, vengono previsti all'interno della scuola quali “educatori professionisti”, visto che si propone di chiamarli per illustrare il loro mestiere [...] (ivi, 2008, pp. 110-111; su questo argomento cfr. anche Ciari, 1968).

La partecipazione dei genitori fa sì che si sviluppi un'*interdipendenza positiva* tra le figure e le istituzioni che, a vario titolo, si occupano dell'educazione della bambina e del bambino; una complementarità vera e propria, grazie alla quale a) le educatrici e gli educatori divengono abili e competenti nella “lettura” del comportamento dei bambini e delle bambine perché ne conoscono la storia personale e familiare; una conoscenza che è frutto della presenza del genitore all'interno del contesto educativo, b) i genitori, grazie all'apporto e all'accoglienza da parte del sistema, e delle educatrici nel caso specifico, riescono a condividere le ansie e le paure legate al ruolo ricoperto e a qualificare le competenze di cui sono in possesso e a svilupparne di nuove, a cominciare da quella riflessiva. Scrive Fortunati (2006):

[L]'idea che i servizi educativi per la prima infanzia abbiano come interlocutori non solo i bambini ma anche i genitori deriva dall'idea dello sviluppo come impresa congiunta tra i bambini e le persone che si prendono cura di loro e porta in evidenza l'importanza di uno scambio continuo e reciproco tra i diversi contesti nei quali i bambini crescono (p. 85).

Dunque, nel peculiare rapporto tra genitori ed educatrici, ciascuno deve essere animato da un *moto* di avvicinamento e di attenzione verso l'altro per costruire buone relazioni, bisogno reciproco che interessa coerentemente e analogamente, per quanto in modi differenti, entrambi i contesti che, prima di altri, si prendono cura dell'educazione dei più piccoli e delle più piccole. Monica Guerra ed Elena Luciano (2013) affermano che

un buon lavoro educativo prende origine dalla conoscenza di ciascuna realtà familiare, nella misura in cui la costruzione e il consolidamento di rapporti di fiducia con i genitori, disposti all'accoglienza e fondati sul riconoscimento dell'unicità di ciascuno, favoriscono dialogo, benessere e comprensione reciproca, elementi utili per sciogliere dubbi e paure e per affrontare insieme, condividendole, anche le situazioni più critiche e potenzialmente faticose. Una relazione positiva, peraltro, induce anche un maggior benessere nello stesso lavoro educativo, nella quotidianità e nel tempo, in quanto favorisce un clima migliore (pp. 32-33).

Da quanto detto sin qui, emerge chiaramente la necessità di trovare strategie efficaci e funzionali alla costruzione di un *dialogo educativo per ciascuno/a*, indispensabile per imparare gli uni dagli altri, per conoscere il/la bambino/a, e per conoscersi.

2.1. *La comunicazione con le famiglie: possibili strategie*

Nell'epoca attuale, la gestione e la costruzione di relazioni autentiche sembra rappresentare una responsabilità, sempre più multiforme e complessa, per chi lavora in un servizio educativo e deve accogliere non più e non soltanto i bambini e le bambine, bensì anche i padri e le madri, le famiglie che, sempre più frequentemente, sono portatrici di domande, dubbi, risorse e valori *altri*. Questo accade perché le figure genitoriali, ormai, riconoscono i servizi per l'infanzia come luoghi autenticamente educativi, individuandoli anche come considerevoli punti di riferimento nel loro percorso di crescita ed educazione dei/delle propri/e figli/e.

Se negli anni Settanta in Italia le famiglie che si rivolgevano ai servizi educativi portavano per lo più un bisogno di custodia dei bambini e di buoni standard qualitativi in ambito igienico e a livello di cura da parte degli educatori, oggi gli adulti familiari sentono sempre più la necessità di trovare luoghi buoni che sappiano favorire crescita e benessere per i propri figli e che siano una risposta ai bisogni [...] di ascolto e confronto per sé, e quindi di supporto e sostegno al proprio ruolo genitoriale (Guerra, Luciano, 2013, p. 33).

Per tutte queste ragioni, oggi i servizi per l'infanzia sono diventati per le famiglie uno spazio di riflessione sulle sfide educative, cioè un luogo in cui i genitori possono sentirsi sostenuti e accompagnati (Silva, 2016). Prendendo in prestito le parole di Franco Cambi (2003), potremmo dire che, in questo modo, i genitori divengono *interlocutori di una crescita* (si supera, così, la solitudine che spesso ha caratterizzato e caratterizza la dimensione genitoriale, perché l'interlocuzione presuppone la presenza di un *altro* con cui confrontarsi, di un *altro* che possa ascoltare realmente, con partecipazione, quello che io dico; di un *altro* – nel caso degli educatori dei servizi educativi – pronto e competente); acquisiscono gli attrezzi per conoscere e comprendere i/le propri/e figli/e e per stare accanto a loro, guidandoli “quanto basta”, senza divenire intrusivi. Ecco, allora, che l'incontro e il confronto con una figura esperta e competente, quale può essere l'educatrice, divengono “chiavi di lettura”, per il geni-

tore, per conoscere e riconoscere le proprie potenzialità e per assolvere, in maniera efficace, al proprio mandato educativo e genitoriale.

Proprio alla luce di simili constatazioni, dunque, diventa sempre più urgente e necessario formare professionisti competenti e predisporre, all'interno dei servizi stessi, spazi di accoglienza destinati al genitore. Scrive Paola Zonca (2019):

[L]a disposizione degli spazi deve rendere possibile, o addirittura incoraggiare, una momentanea permanenza in situazioni di comodità, con arredi tipo poltrone, sedie, tavoli ma anche riviste per offrire al genitore la possibilità di fermarsi qualche momento [...]. In tal modo il nido diventa uno spazio di incontro e scambio fra gli stessi genitori (p. 87).

E fra genitori e educatrici, abili nell'*incoraggiare la permanenza*. L'educatrice, allora, dovrebbe riuscire a offrire, con ogni suo gesto, con ogni sua azione «una testimonianza sincera della sua personale esperienza o, se si vuole, del suo personale modo di essere-al-mondo» (Bertolini, 1988, p. 178) per consentire, da un lato, a ogni madre e a ogni padre di sentirsi accolta/o e, dall'altro, per dimostrare di saper utilizzare gli strumenti del confronto creativo e del dialogo, dell'ascolto attento e partecipativo.

Così facendo, il genitore viene “preso per mano” e invitato a condividere, a mettere in comune con altri/e, le proprie esperienze, le proprie ansie, i suoi dubbi, i suoi pensieri e le sue riflessioni sul proprio agire educativo e per farlo deve necessariamente scegliere le parole con cui *dare forma* al proprio pensiero, al proprio vissuto. Trovare le parole per comunicare, per rendere visibile qualcosa che ancora non lo è, richiede, talvolta, un'azione di decentramento che consente di guardarci da lontano. Scegliere le parole per parlare all'altro significa anche mettere in atto un'azione di decostruzione e di rielaborazione, perché la scelta comporta sempre, spesso anche inconsapevolmente, uno sforzo di riflessione che spinge a riconsiderare e a riesaminare le proprie idee, opinioni, prassi. Inoltre, sostiene Fortunati (2006), lo scambio di esperienze fra genitori all'interno di un contesto/servizio educativo favorisce l'evoluzione costruttiva e progressiva di un agire sereno e consapevole. Diventa, allora, improrogabile e indispensabile prevedere e allestire momenti e spazi per *essere e fare insieme*, possibilità preziose che

consentono di elaborare i propri vissuti con il bagaglio di emozioni e sentimenti che accompagnano le esperienze di relazione. Parlare di sé, raccontare e raccontarsi, confrontarsi, porgere attenzione ad altri genitori vuol dire ripensare

al proprio modo di essere e di agire che è poi un esercizio che bene prelude all'ascolto e alla comprensione dei figli (Galardini, 2010, p. 146).

L'educatrice, allora, lungi dal fornire "linee guida", dovrà, piuttosto, attivare la sensibilità e le risorse educative dei genitori, facilitando la comunicazione e la conoscenza e sollecitando l'emersione e la successiva condivisione di esperienze, dubbi e difficoltà educative (Mantovani, 2001). Dovrà, dunque, mostrare un atteggiamento empatico ed esercitare un ascolto attivo⁵, necessario per conoscere e comunicare.

Fondamentali per garantire un ascolto di questo genere – a parte alcune frasi come "ti senti...", "mi stai dicendo...", "mi pare di capire che..." – sono i *messaggi-io* (o *messaggi in prima persona*), messaggi di *autorivelazione* attraverso i quali si comunica in maniera onesta e autentica il proprio stato d'animo di fronte a determinate situazioni o a certi eventi, e che mirano a eliminare le cosiddette "barriere" della comunicazione. Grazie all'utilizzo di messaggio-io, gli interlocutori non si sentono colpevolizzati o giudicati, ma, al contrario, vengono a trovarsi in una posizione di ascolto reciproco, "prestando l'orecchio" e l'attenzione ai bisogni e alle richieste di ciascuno e ragionando insieme sulle eventuali conseguenze.

Il messaggio-io nasce come *tecnica* di comunicazione efficace e Gordon la utilizzò, per la prima volta, nell'ambito della formazione dei genitori. Lo psicologo americano individuò quattro *step* essenziali per l'elaborazione dei messaggi-io, ovvero:

- descrizione del proprio stato d'animo (*io mi sento...*);
- descrizione del comportamento dell'altro che può creare malessere o conseguenze sgradevoli (*quando tu...*);
- spiegazione del perché il suddetto comportamento genera quel preciso stato d'animo (*...perché*);
- elaborazione dell'alternativa, ovvero di ciò che si desidera rispetto al comportamento manifestato (*io vorrei...*).

Grazie al confronto e alla condivisione, ci si sofferma a riflettere sugli stati d'animo di ciascuno e si individuano le soluzioni atte a garantire il benessere di tutti i/le partecipanti. A differenza dei *messaggi-tu*, in cui si tende a "puntare il dito" nei confronti dell'interlocutore, i messaggi-io

⁵ Diversi Autori, tra cui spiccano Thomas Gordon e Carl Rogers si sono soffermati sull'ascolto come momento *interno* alla comunicazione (cfr. Gordon, 1975; Rogers, 1980, trad. it. 1983).

mirano a garantire un ascolto empatico tra i/le partecipanti alla discussione e promuovono un'intesa migliore.

Ora, prendendo un attimo le distanze dai *training* brevi di Gordon, e dal tecnicismo a essi sotteso, quello su cui in questa sede si intende far leva è la possibilità di ri-adattare e di utilizzare i messaggi-io come strumento di incoraggiamento all'espressione dei propri sentimenti, alla disponibilità a rivedere, ed eventualmente modificare, il proprio modo di rapportarsi, prendendo coscienza dei propri vissuti e delle proprie esperienze. Scrive Paola Milani (1993):

spessissimo quando i genitori si sentono spiegare l'ascolto attivo e la riformulazione dei messaggi secondo lo stile di Gordon, reagiscono immediatamente, avendo la netta percezione di trovarsi di fronte a "un'americanata". Ma [l'educatrice] che saprà usare con loro, in modo autentico, tale tipo di comunicazione, fungendo da modello, e che riuscirà a trasmetterne il senso profondo aldilà della meccanicità di alcune formule, potrà utilizzare proficuamente [questo metodo] senza provocare l'innalzarsi di giustificate difese (p. 88).

Dunque, la metodologia di Gordon, per quanto possa presentare alcuni limiti, se adeguatamente utilizzata, potrebbe incentivare la partecipazione del genitore, e più in generale della famiglia, alla vita del servizio educativo, alla progettualità che lo interessa e alle dinamiche in esso insite, e promuovere quella che viene definita *corresponsabilità educativa*, fondamentale per permettere a servizi educativi e famiglie di riconoscersi come spazi educativi interconnessi, capaci di lavorare insieme per un progetto educativo condiviso (Pati, 2019). La corresponsabilità si articola attraverso uno scambio comunicativo e prevede un dialogo continuo, un confronto di aspettative e di responsabilità, una negoziazione costante e ininterrotta tra educatrici e famiglie, una partecipazione attiva, fondamentali per permettere a ciascuno di ripensarsi, di *dare luce* ai propri pensieri/dubbi educativi, di prendere la parola ed esprimere i propri bisogni. Servizi educativi e famiglie devono, allora, essere in sinergia, percorrere un sentiero comune che abbia come punti di riferimento ben saldi i valori dell'accoglienza e della condivisione, della fiducia e della cura.

La fiducia del genitore che inizia l'ambientamento nel servizio insieme al suo bambino non dipende solo da lui [...], ma è fortemente influenzata da chi, nel servizio, gli mostra o meno accettazione e rispetto. Ciò significa voler intenzionalmente riconoscere l'importanza di confrontare e intrecciare competenza professionale e competenza genitoriale, dando ad esse pari rilevanza pur riconoscendone le specificità (Guerra, Luciano, 2013, p. 34).

D'altronde, la creazione delle condizioni per gettare le basi, sviluppare e far crescere la relazione con le famiglie è parte integrante e considerevole della professionalità di chi educa.

Ai nostri giorni, i servizi educativi sono concepiti e progettati per promuovere il benessere e la piena autonomia dei bambini e delle bambine di cui si prendono cura, ma diventano anche spazi per le famiglie perché al loro interno ci si occupa e pre-occupa, nell'accezione positiva del termine, sia dei piccoli che dei grandi (Freschi, 2017). I genitori divengono *partners* attivi di processi educativi condivisi, giungendo a formulare obiettivi concordati e negoziati, esito di un supporto reciproco e di una complementarità nell'esercizio dei ruoli educativi (Amadini, 2011, 2020). La reciprocità, la corresponsabilità e la complementarità passano tutte attraverso il *comunicare*⁶, il dialogo, dunque, la parola, di cui, forse, occorre recuperare il senso più autentico. Scriveva Paulo Freire in merito:

scoprendo la parola, come qualcosa di più di un semplice strumento che realizza il dialogo, ci troviamo di fronte alla necessità di ricercare anche i suoi elementi costitutivi. Questa ricerca ci porta a cogliere due dimensioni: azione e riflessione, talmente solidali, strette da un'interazione così radicale che, sacrificandosi anche parzialmente una delle due, immediatamente l'altra ne risente. Non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo. [...]. Non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, [...], nell'azione-riflessione. [...]. [...] il dialogo [allora] è un'esigenza esistenziale. [...]. Soltanto il dialogo, che comporta un pensare critico, è capace anche di generarlo. Senza di lui non c'è comunicazione, e senza comunicazione non c'è vera educazione (1968, trad. it. 2011, pp. 77-83).

È su queste basi, su queste idee che occorre riflettere per rifondare e rinviare il dialogo autentico e critico tra famiglie e servizi, per attuare il passaggio dal *monologo* al *dialogo* (Grasselli, 2007), per rinsaldare relazioni buone, per *dare nuova voce* a tutti gli attori coinvolti, per sviluppare e far progredire il desiderio di esserci e di prendere parte.

Per queste e tante altre ragioni, il professionista dell'educazione deve avere il *coraggio dell'utopia* per poter pensare sempre soluzioni e mondi altri, migliori di quelli attuali (Catarsi, 2012).

⁶Un "comunicare" di dolciana memoria, inteso come "legge di vita", come "germe musicale", come "palpitare di nessi" tra "creature".

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2011): *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*. Brescia: La Scuola.
- Amadini M. (2020): *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Bertin G.M., Contini M. (2004): *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.
- Bertolini P. (1988): *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Boffo V. (2011): *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Cambi F. (2003): Della genitorialità. *Pedagogika*, n. 6, pp. 8-9.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Catarsi E. (2012): *Qualità del nido e intenzionalità educativa nella realtà Toscana*. In E. Catarsi, N. Sharmahd (a cura di): *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 17-33.
- Chiosso G. (a cura di) (2009): *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Ciari B. (1968): *Necessità di un nuovo indirizzo. Cooperazione educativa*, vol. I.
- Dolci D. (1987): *La comunicazione di massa non esiste*. Latina: L'Argonauta.
- Fortunati A. (2006): La costruzione delle identità in bambini e genitori in una ecologia educante differenziata e partecipe. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 81-97.
- Franza A., Mottana P. (1997): *Dissolvenze. Le immagini della formazione*. Bologna: Clueb.
- Freire P. (1968): *Pedagogia do oprimido*. São Paulo (BR): Editora Paz e Terra S/A. Trad. it. Torino: Edizioni Gruppo Abele, 2011.
- Freire P. (1996): *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A. Trad. it. Torino: Edizioni Gruppo Abele, 2014.
- Freschi E. (2017): Formare genitori riflessivi. Il contributo di Enzo Catarsi. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 145-159.
- Galar dini A.L. (a cura di) (2010): *Partecipare l'educazione. Scuola dell'infanzia, famiglie, comunità*. Roma: Carocci.
- Gordon T. (1970): *P.E.T.: Parent Effectiveness Training*. New York: Widen Books.
- Gordon T. (1975): *T.E.T.: Teacher Effectiveness Training*. Filadelfia: David McKay Publ.
- Grasselli B. (a cura di) (2007): *Parlarsi per un nuovo ascolto. Insegnanti, genitori, allievi. Domande emergenti e possibili alleanze*. Roma: Armando Editore.
- Guerra M., Luciano E. (2013): La relazione tra servizi educativi per l'infanzia e famiglie. *Quaderno Gift*, n. 19, pp. 32-37.
- Held V. (1993): *Feminist Morality: Trasfoming Culture, Society, and Politics*. Chicago (IL): University Chicago Press. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1997.

- Lopez A.G. (2018): *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Lopez A.G., Caso R., Altamura A. (2018): Crescere insieme genitori e bambini: l'esperienza dello Spazio Gioco dell'Università di Foggia. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7.2-3, Educación Infantil y Familia.
- Mantovani S. (2001): *Gli interventi innovativi in educazione familiare*. In P. Milani (a cura di): *Manuale di educazione familiare*. Trento: Erickson, pp. 159-171.
- Mantovani S. (2006): Educazione familiare e servizi per l'infanzia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 71-80.
- Margiotta U. (2014): *La trama enattiva della relazione educativa: morfologia della persona*. In: G. Minichello (a cura di), *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione: saggi in onore di Giuseppe Acone*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 341-389.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2011): La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. *Formazione & Insegnamento*, a. IX, n. 3, pp. 257-263.
- Massa R. (1992): *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (1993): *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*. Trento: Erickson.
- MIUR (2012): *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/italy/it_alfw_2012_ita.pdf; data di ultima consultazione: 15.7.20).
- Mortari L. (2015): *Filosofia della cura*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2017): *La cura educativa a fondamento del progetto 0-6* (<http://www.fism.net/wp-content/uploads/2017/12/MORTARI-Abstract-La-cura-educativa-a-fondamento-del-progetto-0-6.pdf>; data di ultima consultazione 8.7.20).
- Pati L. (2014): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2019): *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Pinto Minerva F. (2017): *Riconoscimento e misconoscimento*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS, pp. 553-557.
- Pulcini E. (2017): *Responsabilità*. In E. Pulcini, S. Veca, E. Giovannini: *Responsabilità, Uguaglianza, Sostenibilità*. Bologna: EDB, pp. 15-46.
- Rogers C. (1980): *Un modo di essere*. Trad. it. Firenze: Psico, 1983.
- Sevenhuijsen S. (1998): *Citizenship and Ethics of Care: Feminist Consideration on Justice, Morality and Politics*. New York: Routledge.
- Silva C. (2016): *L'alleanza tra università e territorio per la formazione in servizio degli educatori e degli insegnanti: l'esperienza del progetto "La parola al centro"*. In L. Cadei, R. Deluigi, J.-P. Pourtois (a cura di): *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Bergamo: Junior-Spaggiari.

- Silva C., Freschi E., Sharmahd N. (a cura di) (2015): *Enzo Catarsi, un pedagogista al plurale. Scritti in suo ricordo*. Firenze: Firenze University Press.
- Tronto J. (2010): *Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose. Ethics and Social Welfare*, n. 42, pp. 158-171.
- Tronto J. (2013): *Caring Democracy. Markets, Equality and Justice*. New York: New York University.
- Zabalza Beraza M., Zabalza Cerdeiriña A., Juanbeltz Martínez J.I., Juanbeltz Zurbano R. (2016): *Educación Inicial y territorio. El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Zonca P. (2019): *Le cornici educative. Spazi fisici e simbolici*. In P. Zonca, S. Colombini: *Come progettare al nido. Costruire percorsi di crescita per bambini 0-3*. Milano: Mondadori Università, pp. 56-92.

Riferimenti normativi

- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65 *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073) (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).*

Formare le competenze relazionali e comunicative per promuovere l'accoglienza delle famiglie dei bambini con bisogni educativi speciali nei servizi educativi per la prima infanzia¹

Valentina Pennazio², Franco Boichicchio³

Abstract

A partire dagli esiti di una ricerca condotta in Liguria con le famiglie di bambini con disabilità e con gli educatori dei nidi d'infanzia, il contributo intende ragionare sull'importanza di sviluppare buone competenze relazionali e comunicative negli educatori dei servizi per la prima infanzia. Gli esiti della ricerca mettono infatti in evidenza come la scelta delle famiglie di far frequentare al loro bambino con disabilità il nido d'infanzia dipenda, più che dalle conoscenze specifiche sulla disabilità, dalle modalità con le quali gli educatori sanno accogliere i genitori, sostenerli e coinvolgerli nella realizzazione dell'esperienza educativa. L'importanza di sviluppare le cosiddette *soft skills* pone alcuni interrogativi intorno ai quali si cerca di ragionare nel contributo. In particolare ci si domanda se gli attuali corsi universitari riescano a favorire lo sviluppo di tali competenze e quali metodologie didattiche dovrebbero essere incentivate per raggiungere questo scopo.

Parole chiave: competenze relazionali, comunicazione, famiglie, nido d'infanzia, inclusione.

Abstract

Starting from the results of a research conducted in Liguria with families of children with disabilities and with nursery educators, the contribution intends to reflect on the importance of developing good interpersonal and communicative skills in educators of early childhood services. The results of the research in fact highlight how the choice

¹ L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte degli Autori (*per la suddivisione specifica dei paragrafi si rimanda alle note 1 e 2, N.d.R.*).

² Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, è Autrice dei seguenti parr. e sottoparr.: 1, 2, 2.1, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4.

³ Professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione (Disfor) dell'Università degli Studi di Genova, è Autore dell'*Introduzione* e delle *Conclusioni*.

of families to allow their child with disabilities to attend the nursery depends, rather than on specific knowledge on disability, on the ways in which educators know how to welcome parents, support them and involve them in the realization of the educational experience. The importance of developing soft skills raises some questions around which we try to reason in the contribution. In particular, we want to understand if the current university courses manage to encourage the development of these skills and which teaching methodologies should be incentivized to achieve this goal.

Keywords: relationship skills, communication, families, ECEC services 0-3, inclusion.

Introduzione

Il D.lgs. 65/17 sul sistema educativo integrato 0-6 e il successivo D.M. 378/18 definiscono il profilo e i titoli di accesso alla professione di educatore nei servizi per l'infanzia (0-3). Secondo la prospettiva del legislatore, l'educatore dei servizi educativi per l'infanzia, in una logica di lavoro collegiale, di collaborazione e confronto con le famiglie, ha il compito di: «predisporre i contesti educativi, progettare e realizzare attività volte a sviluppare, nelle bambine e nei bambini da zero a tre anni, le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento in un adeguato ambiente affettivo, ludico e cognitivo» (D.lgs. 65/17; D.M. 378/18).

Risulta evidente che, per far fronte a tali richieste, le competenze da sviluppare siano molteplici e spazino dall'ambito teorico a quello pratico, riflessivo e relazionale con conoscenze riguardanti: lo sviluppo infantile da zero a tre anni di età e le connesse attività di cura, educazione e socializzazione; l'ambito storico-legislativo con un focus sul pensiero, sulla storia, sulla normativa e sul funzionamento delle istituzioni educative per la prima infanzia; la dimensione metodologica con particolare attenzione all'esperienza del gioco e alle diverse modalità di espressione; l'ambito osservativo valutativo volto all'identificazione di condizioni di rischio, ritardo, disagio e disturbo nello sviluppo ma, anche, delle potenzialità su cui fare leva; la pratica progettuale-documentativa con conoscenze relative alla progettazione, organizzazione e valutazione dei contesti e delle attività educative per la prima infanzia (in linea con gli Orientamenti educativi nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, di cui all'articolo 5 del D.lgs. 65/17) e, per concludere, la dimensione relazionale e comunicativa con particolare riferimento al sostegno alla genitorialità e alla promozione della relazione con le famiglie.

L'*European Quality Framework for ECEC* (2012-2014) per la qualificazione dei servizi 0-6 parlando di accessibilità dei servizi pone l'accento

sulla necessità di incoraggiare la piena partecipazione dei bambini a rischio di esclusione sociale e delle loro famiglie facendo leva sull'analisi dei bisogni territoriali, sulla revisione delle priorità nell'elaborazione dei criteri di accesso, su un maggiore coinvolgimento e partecipazione dei servizi socio-sanitari e socio-culturali. Altro elemento che viene sottolineato come prioritario è la formazione iniziale e in servizio del personale educativo ritenuta cruciale nel promuovere il successo degli interventi educativi e la partecipazione delle famiglie alla vita del servizio.

Il contributo intende orientare la riflessione su questi ultimi aspetti con l'obiettivo di porre in evidenza gli elementi di specificità che caratterizzano la competenza relazionale e comunicativa degli educatori che svolgono la loro pratica professionale nell'ambito dei servizi educativi per la prima infanzia. Nel corso della trattazione l'attenzione viene posta su due principali dimensioni della suddetta competenza: una contenutistica, procedurale e strumentale necessaria non solo per predisporre ma, anche, gestire una relazione in maniera ottimale (in particolare con le famiglie e in generale con la totalità degli attori protagonisti della scena educativa) e, l'altra, trasversale maggiormente connessa a «quelle attitudini e atteggiamenti che non sono tipici di una determinata professione, eppure ritenuti ugualmente importanti per esercitarla con efficacia» (Cornacchia, 2020, p. 72). Su questa dimensione viene a determinarsi la specificità della competenza relazionale-comunicativa in rapporto al contesto professionale tipico dei servizi educativi per la prima infanzia.

L'accostamento tra queste due dimensioni, può essere ricondotto, concordando con Cornacchia (2020), alla differenza esistente tra una razionalità tecnica, di stampo positivista e una riflessione in divenire su cui lo stesso Schön (1987, trad. it. 2006) ha insistito identificando la prima sufficiente per governare pratiche standardizzate e generalizzabili, la seconda necessaria per affrontare «la complessità e l'imprevedibilità tipica dei contesti educativi, in cui è richiesto di abbandonare i tracciati della razionalità tecnica per elaborare teorie su casi unici e irripetibili» (Cornacchia, 2020, p. 72).

In virtù di queste considerazioni, il contributo sottolinea dunque, la necessità di formare le competenze relazionali e comunicative degli educatori che operano nei servizi educativi per la prima infanzia focalizzando da un lato, la dimensione di complessità (determinata dalla presenza di molteplici bisogni educativi speciali) che attualmente risulta essere tipica di tali contesti e recuperando dall'altro, in relazione a tale complessità, sia la posizione delle famiglie dei bambini con bisogni educativi speciali sul ruolo svolto dalle competenze relazionali e comunicative mostrate

dagli educatori nel farle sentire accolte, comprese, dotate di potenzialità pedagogiche ed educative, parte di un progetto comune e del servizio stesso, sia la posizione degli educatori fondamentale per comprendere come tali competenze si concretizzino nella pratica.

Il pensiero estrapolato dalle dichiarazioni delle famiglie e degli educatori offre indubbiamente spunti interessanti per ragionare in maniera più attenta su ciò che, a livello accademico, occorre proporre agli educatori in formazione per raggiungere quelle competenze trasversali necessarie per agire con efficacia nei futuri contesti educativi professionali rivolti all'infanzia.

1. Il problema formativo

Nelle linee introduttive del contributo si è avuto modo di osservare come il legislatore nell'identificare il profilo professionale dell'educatore che opera nei servizi per la prima infanzia abbia posto l'accento sull'acquisizione di competenze di "alto livello" articolate cioè, in termini aristotelici, nel triplice piano teorico, pratico, poietico (Lombardi, 2017) e raggiungibili solo mediante una formazione specifica ricondotta, a partire dall'attivazione dei percorsi previsti dal DM 378/18 da parte delle Università, alla Laurea in Scienze dell'educazione (L-19) con indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia (come da allegato B al DM 378/18) e/o alla laurea in Scienze della formazione primaria integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 crediti formativi universitari regolamentato sempre dal DM 378/18.

Se un percorso universitario di questo tipo è in grado di agire, indubbiamente, sulla dimensione relativa ai contenuti di conoscenza, fornendo una buona cornice teorica a cui poter fare riferimento nella futura pratica professionale, è indispensabile domandarsi se, allo stesso modo, riesca a garantire anche la formazione di quelle competenze trasversali (in particolare relazionali e comunicative) non riducibili a una sola conoscenza teorica. L'avvio di un processo di riflessione finalizzato a identificare le modalità più consone per formare tali competenze negli educatori diventa necessario spostando, conseguentemente, il discorso su un piano più generale di innovazione delle pratiche universitarie.

Le competenze trasversali, di cui verrà fornito un approfondimento teorico nel corso dei successivi paragrafi, seppur presenti e indispensabili in ogni professione acquistano, come già anticipato, in relazione a ognuna di queste, una specificità che rimanda sia al possesso di

conoscenze (teorie e strumenti) per meglio applicarle nel contesto di riferimento, sia a predisposizioni personali (quale tratto specifico della competenza in sé).

2. *La competenza relazionale: un inquadramento teorico*

Per comprendere gli elementi inclusi nella competenza relazionale e comunicativa, è necessario recuperare brevemente le posizioni rintracciabili in letteratura in relazione al concetto di competenza in generale e alla sua declinazione trasversale.

Chianese (2011) individua molteplici definizioni del concetto di competenza, suddivise in domini e, dato il carattere situato della stessa competenza, si sofferma sulla necessità di privilegiare, nella sua formazione, l'esercizio in situazione.

Alcuni autori (Spencer, Spencer, 1993) hanno identificato la competenza come una caratteristica intrinseca individuale che, in maniera del tutto casuale, si collega ad una performance efficace o superiore in un'attività e che viene misurata facendo riferimento a un criterio stabilito. L'immagine, a cui gli stessi autori hanno fatto riferimento per meglio descriverla, è stata quella dell'*iceberg* che, per la presenza di una parte emersa e una sommersa, identifica in maniera esemplificativa il divario fra conoscenze, abilità, performance (ciò che si vede) e disposizioni individuali comprendenti la motivazione, l'immagine di sé, il senso di autoefficacia (ciò che non è direttamente visibile). Ragionando in un'ottica formativa, questa definizione di competenza induce a ritenere che i percorsi formativi promossi dalle Università possano contribuire principalmente alla maturazione di una sola dimensione della competenza, quella legata alle conoscenze mentre le disposizioni interne stabili si inserirebbero nella biografia ed esperienze di vita che segnano la personalità di ogni persona (Cornacchia, 2020) e, dunque, più difficilmente raggiungibili attraverso percorsi di insegnamento.

Differente è la posizione sostenuta da Le Bortef (2000) secondo cui la competenza implica una capacità di azione-reazione in rapporto ad una determinata situazione e in un preciso contesto (carattere situato) allo scopo di realizzare una *performance* per cui diventa necessario mobilitare tanto le risorse interne che quelle esterne. Come ben evidenziato da Cornacchia (2020) azione e reazione sono elementi che implicano tanto «l'intenzionalità nel portare avanti un'azione, quanto la capacità di vagliare la stessa situazione e, all'occorrenza, modificare il proprio

comportamento in maniera riflessiva per meglio rispondere alle richieste del contesto» (p. 74).

Risulta evidente il richiamo alle posizioni sostenute da Schön (1987, trad. it. 2006) sull'importanza di formare professionisti riflessivi capaci di leggere la situazione per meglio adattare il proprio comportamento relazionale. In questo senso, i percorsi formativi universitari possono esercitare la dimensione interna stabile adottando specifiche metodologie didattiche.

Dalle posizioni analizzate risulta evidente il significato complessivo della competenza, ma quale peculiarità possono essere rilevate in riferimento alle competenze trasversali (le cosiddette *soft skills*) nelle quali vengono ricondotti gli aspetti relazionali e comunicativi? In termini molto generali queste competenze sembrano scaturire dalla combinazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali risultando aspecifiche e trasferibili da un ambito ad un altro e capaci di acquisire, successivamente, una specificità in rapporto al contesto di applicazione.

Nel tentativo di trovare una definizione che le definisca nel dettaglio emerge come, nell'ambito della letteratura del settore, non esista una posizione condivisa e molteplici siano le prospettive di categorizzazione rintracciabili (Biasin, Pacquola 2019; Chignoli, Carbone, Carotenuto, Leone e De Lorenzi, 2020; Cornacchia, 2020). In un interessante lavoro di approfondimento sull'argomento, Biasin e Pacquola (2019) evidenziano come la stessa dicitura con cui ci si riferisce a tali competenze sia differente in relazione a ambiti territoriali diversi. Gli stessi autori, richiamando le posizioni di Duc e collaboratori (Duc, Perrenaud, Lamamra, 2018) si chiedono se le competenze trasversali siano dei «prerequisiti innati oppure il risultato acquisito a posteriori grazie a percorsi di apprendimento e socializzazione» (p. 213). Infatti, se da un lato tali competenze sembrano essere legate a una *performance* osservabile e misurabile, dall'altro «appaiono connesse all'individuo di cui rilevano un insieme di disposizioni interne, attitudini, di qualità o capacità personali» (Biasin, Pacquola, 2019, p. 213). Come sostiene Cornacchia (2020) l'orientamento deve essere «di mediazione dal momento che una posizione innatista negherebbe qualsiasi efficacia dei percorsi formativi mentre la posizione opposta ricondurrebbe tutto alla formazione» (p. 77).

Altro elemento di riflessione riguarda «la connotazione di estensività e trasferibilità delle competenze trasversali che si attualizzano in rapporto a un contesto professionale specifico risultando però allo stesso tempo tratto generale e decontestualizzato che accomuna ambiti e situazioni differenti» (Biasin e Pacquola, 2019, p. 213).

A partire dalle suddette evidenze, i corsi di studi Universitari e, nel caso specifico indagato, quelli di Scienze dell'educazione, sono chiamati a innescare processi di innovazione della didattica per consentire agli educatori in formazione di acquisire quelle competenze relazionali e comunicative che rappresentano, complessivamente, un «a priori dell'agire pedagogico» (Cornacchia, 2020, p. 78) e rendono possibile gestire processi relazionali con le famiglie, i bambini, l'*équipe* di lavoro; agire nella complessità e nell'imprevisto; trovare soluzioni creative e non standardizzate adeguate allo specifico contesto. L'azione dell'educatore si sostanzia dunque nella relazione educativa, con tutto quello che ciò comporta in termini di soggettività e immaterialità degli esiti (Oggionni, 2019; Tramma, 2018).

2.1 Competenze relazionali e comunicative e bisogni educativi speciali

Se, come detto in precedenza, le competenze trasversali relazionali e comunicative sono fondamentali per agire in situazioni permeate da complessità, risulta evidente come queste diventino imprescindibili per promuovere l'accoglienza delle famiglie dei bambini con bisogni educativi speciali all'interno dei servizi per la prima infanzia (con particolare riferimento al nido d'infanzia). Saper gestire in maniera efficace l'incontro e il dialogo con i genitori di bambini con disabilità che, come dimostrato da ricerche del settore (Cesaro, 2015; Dettori, Pirisino, 2017; Pennazio, 2017) molto spesso si accostano a questi servizi con diffidenza, disagio, timore, rappresenta il motore in grado di innescare quella relazione di fiducia che spinge le stesse famiglie a scegliere un nido d'infanzia come esperienza e opportunità di crescita e sviluppo per il proprio bambino. La capacità dell'educatore di far sentire la famiglia accolta, compresa nei suoi bisogni fin dal primo incontro, diventa l'elemento indispensabile per avvicinarsi in maniera rispettosa e poi agganciare i genitori che vivono le comuni ansie da separazione dal figlio in maniera maggiormente amplificata in presenza di un bisogno educativo speciale. La situazione può complicarsi ulteriormente quando, ad esempio, la famiglia da accogliere sperimenta una doppia appartenenza: proviene da un contesto migratorio e sperimenta contemporaneamente la condizione di disabilità (Bini, 2017; Bolognesi, 2010; Caldin, 2012; Silva *et al.*, 2020). In presenza di siffatte realtà solo l'educatore in possesso di una solida competenza relazionale/comunicativa può far sentire la famiglia accolta, compresa. Può guidarla inizialmente nella scelta del servizio come esperienza edu-

cativa e formativa per il proprio bambino e, successivamente, aiutarla ad acquisire nuove prospettive con le quali rivolgere lo sguardo verso il proprio bambino, andando oltre la condizione di disabilità per riscoprirne le potenzialità presenti attuando, conseguentemente, una relazione capace di abbandonare la dimensione medica/riabilitativa per abbracciare quella educativa e pedagogica.

Se, dunque, in una prima fase le competenze relazionali degli educatori giocano un ruolo fondamentale nella creazione del legame di fiducia con la famiglia, successivamente diventano indispensabili per offrire un sostegno alla genitorialità e alimentare la corresponsabilità educativa.

Nel tentativo di chiarire le potenzialità insite nel possesso da parte degli educatori di solide competenze relazionali e comunicative e i rischi che derivano da una loro assenza, vengono presi in considerazione, come punto di partenza, gli esiti di un percorso di ricerca condotto nei nidi d'infanzia della Liguria con le famiglie di bambini con disabilità e gli educatori. L'analisi dei punti di vista delle famiglie mette in evidenza le dimensioni proprie della competenza relazionale-comunicativa degli educatori coinvolte nella creazione del legame di fiducia mentre l'analisi delle considerazioni degli educatori aiuta a comprendere le modalità attraverso le quali le suddette competenze si esplicano nella prassi indirizzando il pensiero sulle metodologie didattiche che, a livello universitario dovrebbero essere adottate per favorirne lo sviluppo.

3. Spunti di riflessione da un percorso di ricerca

La ricerca empirica e interpretativa condotta negli anni 2014-2016 nella regione Liguria, ha avuto come finalità quella di identificare le variabili coinvolte nella scelta della famiglia di far/non far frequentare il nido d'infanzia al proprio bambino con disabilità (per una trattazione esaustiva sull'argomento consultare Pennazio, 2017). L'analisi di queste variabili ha portato a identificare le caratteristiche che un servizio educativo per l'infanzia come il nido deve avere per essere realmente inclusivo. Tra le variabili individuate un ruolo fondamentale è stato attribuito, sia dalle famiglie che dagli educatori, alle competenze relazionali/comunicative mostrate dai professionisti dei servizi educativi (nidi d'infanzia) fin dal primo incontro.

Sono state selezionate 12 famiglie di cui sei che avevano optato per la scelta del nido per il loro bambino con disabilità e sei che avevano optato per la scelta opposta.

Il campione è stato selezionato con la collaborazione dei centri di riabilitazione presenti nel territorio e frequentati dai bambini con disabilità. È stata chiesta un'adesione volontaria alle famiglie senza considerare altre variabili se non quelle legate all'età del proprio bambino (0-3) (come definito nel disegno di ricerca).

Sono state predisposte tre tracce di intervista rispettivamente per:

- genitori che avevano optato per la scelta del servizio nido per il loro bambino;
- genitori che non avevano optato per tale scelta;
- educatori.

Le interviste semi-strutturate sono state svolte rispettando i principi (anonimato, utilizzo dei dati solo a fine di ricerca ecc.) previsti dall'attuale normativa sul rispetto della *privacy*. Nello specifico, le interviste alle famiglie hanno avuto come finalità quella di far emergere le motivazioni che le avevano indotte a scegliere il nido come esperienza educativa/formativa per il proprio bambino con disabilità (o una rivalutazione della scelta effettuata) e, quindi, il riconoscimento da parte loro del valore di questa istituzione.

Le interviste agli educatori e agli insegnanti hanno avuto come finalità quella di indagare tra una serie di elementi, le modalità di “cura della relazione” con le famiglie che, per essere efficaci, si era ipotizzato, avrebbero dovuto prevedere una continua ridefinizione, necessaria per rispondere adeguatamente alle incertezze, alle paure, ai bisogni da queste manifestati. L'accento è stato posto in particolare sulla tipologia di interazione e collaborazione fra educatori/famiglie che si innesca in presenza di un bambino con disabilità sulle modalità di cura della relazione sistemica con le famiglie, con il bambino, con il bambino e gli altri bambini, con i servizi.

Essendo la prevalenza di materiale raccolto di tipo narrativo, l'analisi è stata effettuata secondo la metodologia della *Qualitative Content Analysis* (Schreier, 2012) portando all'identificazione di una serie di categorie e sottocategorie prevalenti. Di seguito vengono argomentati solo i risultati relativi alla categoria relazione/comunicazione ricavati dall'analisi delle interviste rivolte ai genitori e agli educatori.

Dall'incrocio delle risposte fornite dalle famiglie e dagli educatori sono stati evidenziati una serie di nuclei concettuali che guidano verso la progettazione di un nido inclusivo tra questi l'attenzione viene posta sul “curare la relazione con la famiglia”. I contenuti narrativi di questa categoria indicano che, in linea generale, le famiglie devono sentirsi com-

prese nelle loro difficoltà dagli educatori e percepire che in quel luogo il loro bambino riceverà le cure (in senso pedagogico e non terapeutico) (Mortari, 2006; 2009) di cui avrà bisogno. Questo può essere garantito qualora l'educatore mostri disponibilità ad incontrare, ascoltare, accogliere le famiglie e durante l'incontro, dimostri di conoscere la disabilità, saperla gestire, possedere strategie di intervento specifiche e saper proporre attività adeguate al bisogno del bambino.

La tabella seguente (Tab.1) mostra sinteticamente le dimensioni della categoria relazione-comunicazione emerse dalle interviste agli educatori e ai genitori.

Tab. 1 – Dimensioni della categoria *Relazione-Comunicazione*

CATEGORIA RELAZIONE-COMUNICAZIONE	
EDUCATORI	Cura della relazione con se stessi (pedagogie implicite) Cura dell'incontro con la famiglia Creazione di un'alleanza educativa con i genitori Utilizzo adeguato del linguaggio nelle sue molteplici dimensioni Utilizzo di adeguate forme di mediazione
FAMIGLIE	Ascolto sensibile da parte degli educatori Empatia Linguaggio accogliente Sostegno nelle pratiche educative

Gli educatori evidenziano come per innescare una buona relazione con le famiglie in generale sia indispensabile creare innanzitutto una buona relazione con se stessi che implica la capacità di riflettere sulle proprie pedagogie implicite (Musi, 2011), sospendere ogni forma di pregiudizio e avvicinarsi alla famiglia con un'apertura all'ascolto e al dialogo. Questa capacità di portare in superficie le proprie pre-concezioni per scardinarle, tipica di un professionista riflessivo (Schön, 2006, Mortari, 2003), risulta ancora più importante quando la famiglia da accogliere vive l'esperienza della disabilità. In questo caso diventa necessario come educatori fare chiarezza sulla propria idea di bambino, di disabilità e di educazione per restituire alla famiglia un approccio relazionale che si muova verso la promozione di una solida alleanza educativa (Chiosso, 2009; Moletto, Zucchi, 2013). Nella creazione progressiva di questo

legame di fiducia, secondo gli educatori intervistati, giocano un ruolo fondamentale la capacità di ascolto e di dialogo prima ancora delle conoscenze specifiche sulla disabilità. Questo implica non solo conoscere a livello teorico le caratteristiche dell'ascolto (che cos'è e quali caratteristiche presenta) e di gestione del linguaggio (verbale e gestuale) ma anche quelle dell'empatia, che in parte è "caratteristica" innata nella persona e in parte si alimenta attraverso una costante riflessione metaemotiva sul proprio e altrui vissuto emozionale (Bas-Sarmiento *et al.*, 2020).

L'ascolto, l'empatia, l'utilizzo di un linguaggio accogliente vengono evidenziati dalle famiglie come gli elementi cardine che le hanno indotte a scegliere quel determinato nido per il proprio bambino con disabilità. Il sentirsi ascoltati, fin dal primo incontro, nelle proprie ansie e paure, compresi e sostenuti attraverso un linguaggio verbale ma anche gestuale accogliente è identificato dai genitori come l'elemento che ha generato un primo aggancio. Successivamente anche la capacità degli educatori di argomentare nel dettaglio il progetto pedagogico generale del servizio con strategie didattiche inclusive, focalizzate sul bambino, la presenza di un'organizzazione funzionale degli spazi, di materiali pedagogicamente validi e di tempi flessibili, hanno avuto un ruolo determinante nella scelta di quel determinato servizio. Infine, il coinvolgimento attivo delle famiglie nelle scelte educative, nelle attività, nella vita del nido in generale hanno agito da conferma della scelta effettuata generando una continuità di pratiche in contesto domestico (corresponsabilità educativa).

Dall'analisi della categoria relazione-comunicazione possono essere estrapolate alcune riflessioni impiegabili per ripensare i percorsi formativi degli educatori in modo da renderli più funzionali all'acquisizione della competenza relazionale e comunicativa. Alcuni elementi individuati rimandano alla dimensione più conoscitiva altri a quella più esperienziale.

3.1. *Lavorare sulla autoconsapevolezza emotiva*

Ogni relazione educativa implica da parte dell'educatore una consapevolezza dei propri vissuti emotivi, della propria «geografia emozionale» (Mortari, 2002, *passim*) e delle modalità attraverso le quali vengono manifestati mediante il linguaggio e il corpo (Sclavi, 2003; Zonca Colombini, 2019). Tale consapevolezza diventa fondamentale per creare e alimentare progressivamente una buona relazione non solo con l'educando ma anche e soprattutto con le famiglie.

Questa considerazione aiuta a comprendere le motivazioni per cui, nell'ambito di un percorso formativo diventa indispensabile aiutare gli educatori in formazione nel processo di autoanalisi della propria dimensione emotiva al fine di saper riconoscere, accettare, esprimere correttamente le proprie emozioni, comprenderne il senso e all'occorrenza trasformarle (Iori, 2009). Si tratta di una capacità di non facile acquisizione che dimostra la sua indispensabilità quando la complessità del contesto si amplifica ulteriormente come nel caso dell'accoglienza di una famiglia che vive l'esperienza della disabilità del proprio figlio.

In queste situazioni, solo gli educatori capaci di "autocomprensione emotiva autentica" (Contini, 1992) si dimostrano più abili nell'accogliere e decodificare gli stati emotivi dei genitori e sostenerli nel processo di regolazione emotiva (Zonca Colombini, 2019). Come suggerisce Scarzello: «diventare competenti nel decodificare il proprio mondo emotivo dovrebbe rappresentare per le figure educative una priorità formativa inscindibile dalla disponibilità e volontà a lavorare su sé stessi» (Scarzello, 2012, p. 54).

3.2. Lavorare sulle pedagogie implicite (sospendere il giudizio, abbandonare il pregiudizio)

Un'altra dimensione sulla quale diventa indispensabile lavorare nei contesti formativi rivolti agli educatori è quella della creazione della "relazione con sé stessi" intesa come autoriflessione che ogni educatore è chiamato ad effettuare in rapporto alle proprie pedagogie implicite (idea di bambino, di disabilità, di educazione) al fine di contrastare i possibili sentimenti ambivalenti che possono emergere nel momento in cui si entra in relazione con la famiglia e con il bambino. In presenza di una disabilità, infatti, "la creazione della relazione con i genitori suscita spesso nell'educatore l'emergere di sentimenti intensi e contrastanti, a volte carichi di valenza negativa, che devono essere portati in superficie, conosciuti nel loro significato e adeguatamente gestiti al fine di creare una reale alleanza educativa necessaria per la buona riuscita dell'esperienza educativa nel suo complesso" (Mercuriali *et al.*, 2015). Le famiglie, infatti, si differenziano nelle modalità di approccio alla disabilità del figlio: a volte sono maggiormente accomodanti, altre volte eccessivamente aggressive. Il rischio insito nella sottovalutazione e non riconoscenza da parte dell'educatore di sentimenti ambivalenti suscitati dall'incontro con le famiglie, è che questi vengano trasmessi inconsapevolmente ai geni-

tori attraverso azioni, cioè specifici comportamenti verbali (tono della voce) e non verbali (sguardi, mimica facciale) che possono determinare lo strutturarsi di barriere e ostacoli alla buona riuscita della relazione (Mercuriali *et al.*, 2015; Pennazio, 2017) generando un rapporto che può essere espulsivo, collusivo, eccessivamente psicologico o addirittura indifferente (Mercuriali *et al.*, 2015).

È necessario apprendere, a partire dal percorso formativo universitario, le modalità più consone per strutturare un'alleanza con i genitori che diventa funzionale quando consegue al lavoro di autoriflessione che l'educatore ha saputo realizzare avvalendosi anche del supporto derivante dal confronto costante con i colleghi (in una prima fase compagni di corso e docenti, in una seconda fase l'*équipe* di lavoro). La creazione dell'alleanza di lavoro, che si costruisce passo dopo passo, nel rispetto reciproco, implica da parte degli educatori la predisposizione a percepire i genitori che vivono l'esperienza della disabilità come capaci di lavorare finalisticamente nella situazione educativa (Mercuriali *et al.*, 2015; Pennazio, 2017).

La tappa più importante nella creazione di questo legame prevede una sorta di sintonizzazione educatore-famiglia cioè un adeguamento: alle modalità di interazione specifiche di quella famiglia nel rapporto con il figlio con bisogno educativo speciale e nel rapporto in generale con altre persone; alle aspettative nutrite nei confronti del figlio; al loro livello socio-culturale e all'eventuale appartenenza a specifiche culture o religioni (Mercuriali *et al.*, 2015; Pennazio, 2017).

3.3. Lavorare sulla capacità di offrire sostegno alla genitorialità

Un altro elemento determinante nella creazione della relazione con le famiglie di bambini con disabilità è la capacità come educatori di fornire loro sostegno individuale (attraverso colloqui) e di gruppo (creazione della relazione con altre famiglie).

La creazione di percorsi formativi orientati in questa direzione non è semplice ma necessaria in quanto i servizi per la prima infanzia, per loro specificità, accolgono bambini molto piccoli e questo genera, in caso di disabilità, l'incontro con famiglie che non hanno ancora superato la fase traumatica di lutto determinata dalla perdita di un bambino a lungo pensato e idealizzato (Sorrentino, 2006); la distanza dall'evento traumatico è ancora troppo breve. La capacità richiesta agli educatori, in questi casi, è l'osservazione attenta, fin dai primi incontri, della relazione

esistente nelle diadi madre-bambino/padre-bambino al fine di estrapolare informazioni necessarie per offrire successivamente ai genitori un aiuto effettivo nell'approccio relazionale al proprio bambino con disabilità. Tale sostegno si concretizza, ad esempio, nell'indirizzare i genitori ad adottare nell'approccio interattivo con il proprio figlio una modalità maggiormente genitoriale e pedagogica e meno terapeutica/riabilitativa (Mercuriali *et al.*, 2015). Agli educatori è richiesto dunque di relazionarsi con la famiglia con ruolo maieutico proteso a far emergere le loro competenze genitoriali attraverso la sperimentazione e acquisizione di strategie e pratiche da utilizzare in autonomia con il proprio bambino. La formazione dell'educatore dovrà dunque far leva sull'acquisizione della capacità di dialogo e di conduzione di colloqui individuali con i genitori che in prospettiva educativa e pedagogica sono da intendersi come spazi di ascolto, di comprensione e di sostegno. All'interno di questo spazio dialogico vengono fornite indicazioni concrete per ritrovare la vicinanza educativa genitore-bambino (Mercuriali *et al.*, 2015; Pennazio, 2017).

3.4. *Lavorare sulla capacità di gestione del colloquio con le famiglie*

Il colloquio con i genitori di bambini con disabilità rappresenta indubbiamente un momento molto delicato per la presenza di due esigenze prevalenti, una degli educatori e l'altra della famiglia. I primi hanno l'esigenza di raccogliere ogni informazione utile per gestire adeguatamente l'ingresso del bambino nel servizio e stendere, successivamente il PEI; i secondi hanno bisogno di ricevere tutte le informazioni possibili sull'organizzazione del contesto nel quale il proprio figlio sarà inserito (Cesaro, 2015).

Questi due elementi sono attraversati e collegati dal *fil rouge* della relazione e della comunicazione. Il rapporto che viene a crearsi e che dovrebbe mantenersi a lungo termine implica dunque una centratura sul ricevere informazioni (conoscenze, punti di vista, opinioni personali, desideri, preoccupazioni) e sul dare informazioni al fine di realizzare un clima costruttivo di reciproca fiducia (Borghi, Guerra, 2003; Catarsi e Fortunati, 2004; Restiglian, 2012); dovrebbe essere chiaro e leale da subito per far emergere da un lato, le aspettative nutrite dalla famiglia verso il proprio figlio e, dall'altro, ciò che il servizio educativo può fare per lui. Tenzialmente, le mamme dei bambini con una grave disabilità sono più sfiduciate da questo punto di vista ritenendo, soprattutto nelle fasi iniziali, che l'azione del nido possa esercitarsi nei confronti della

esposizione alla socializzazione del proprio bambino ma non nell'acquisizione di eventuali competenze (Cesaro, 2015; Pennazio, 2017).

I colloqui con la famiglia non possono, dunque, essere improvvisati (neanche quando l'educatore può usufruire di una ricca esperienza professionale) ma vanno preparati in *équipe* (e questo implica una buona capacità collaborativa) riflettendo sulle informazioni da far emergere relativamente al bambino e al suo contesto di vita (necessarie per costruire il successivo piano individualizzato delle attività) e sulle informazioni da fornire in relazione al progetto educativo generale del nido e al possibile coinvolgimento delle famiglie nelle attività educative previste (Restiglian, 2012).

A livello formativo diventa indispensabile consentire l'apprendimento delle modalità di progettazione del colloquio con le figure parentali che, in linea generale, dovrebbe tenere conto di quelle caratteristiche proprie della famiglia estrapolate durante il primo contatto (modalità di concepire il ruolo genitoriale; di interagire con le altre persone che si prendono cura del bambino; superamento o meno della fase di "lutto"; riservatezza o apertura).

Come suggeriscono Borghi e Guerra (2003), può essere utile prevedere un'organizzazione del colloquio in tre fasi: preparazione, colloquio vero e proprio, registrazione degli esiti sotto forma di diario. Nella prima fase, si cerca di creare un clima disteso, di familiarità e reciproca fiducia a partire dalle competenze empatiche e comunicative (linguaggio, mimica facciale ecc.), basate sull'ascolto e sulla disponibilità degli educatori nel fornire delucidazioni che veicolino ai genitori la percezione di avere di fronte a loro dei veri professionisti. La fase del colloquio vero e proprio prevede una serie di domande da rivolgere al genitore che non devono assumere un carattere inquisitorio e la scaletta che gli educatori prepareranno dovrà fungere da traccia per la memoria ma dovrà lasciare al genitore lo spazio per parlare liberamente, facendone emergere i propri punti di vista (Restiglian, 2012). Il clima dovrebbe essere libero e informale e il comportamento dell'educatore prevalentemente assertivo, cioè, affermare e non sottintendere, rispondere e non aggirare l'argomento, dare informazioni sicure e non consigli opinabili, chiedere e non interpretare (Borghi, Guerra, 2003; Catarsi e Fortunati, 2004; Restiglian, 2012). La fase finale prevede la registrazione sotto forma di diario o attraverso la compilazione di una scheda predisposta delle notizie più rilevanti emerse dall'incontro. Va tuttavia considerato che, in caso di colloquio con genitori di bambini con disabilità, questo potrebbe richiedere tempi maggiormente dilatati. Generalmente, al colloquio

dovrebbero essere presenti tutti gli educatori del servizio nido che ruoteranno intorno al bambino per due ragioni principali: comunicare fin da subito l'idea di un lavoro di rete; gestire meglio il colloquio stesso (un educatore può porre le domande e uno degli altri presenti può scrivere quanto viene detto) (Restiglian, 2012).

3.5. Lavorare sulla capacità di ascolto e di comunicazione

Nello spazio dialogico due dimensioni risultano determinanti: la capacità di ascolto e la capacità comunicativa dell'educatore. Apprendere la capacità di ascoltare e comunicare non è semplice e implica una conoscenza a livello teorico delle tecniche e delle procedure e una predisposizione personale che necessita di essere allenata e raffinata attraverso la pratica.

Praticare l'ascolto nella relazione educativa significa creare una comunicazione che sia capace di accoglienza reciproca tra le parti coinvolte evitando le semplificazioni che portano a ignorare l'alterità dell'altra persona. Si tratta di accogliere l'incontro con l'altro in tutto il suo divenire e riguarda la capacità di sentire l'altro, comprendendone le richieste (Pennazio, 2010). Sclavi (2003) ha elaborato, a questo scopo, il triangolo magico dell'arte di ascoltare nel quale descrive un'interconnessione tra l'ascolto attivo, l'eventuale gestione creativa dei conflitti e l'autoconsapevolezza emozionale. L'unione di queste tre dimensioni genererebbe una competenza comunicativa e una consapevolezza di quegli schemi di costruzione di senso comune (sociale e culturale) intesi come semplificazioni della realtà dai quali è necessario fuoriuscire attraverso la messa in pratica di un pensiero divergente (Sclavi, 2003).

Utili suggerimenti in vista della strutturazione di una buona comunicazione si ritrovano in letteratura (Gordon 1970, trad. it. 1994; Rogers, 1970, trad. it. 1971) e mettono in evidenza le modalità per non incorrere nelle "barriere della comunicazione" (Rogers, 1970, trad. it. 1971) espresse attraverso il linguaggio della non accettazione e le tecniche per instaurare una buona comunicazione, con particolare riferimento all'ascolto attivo (Gordon, 1970, trad. it. 1994) in cui si lascia spazio all'esplicitazione del problema da parte dell'interlocutore senza interruzioni offrendo messaggi di accoglienza verbali o non verbali e incitazioni a proseguire nel racconto per poi concludere con forme di chiusura quali: il riepilogo in cui si sintetizzano le informazioni; il riflesso de sentimento in cui si attua una riformulazione verbale dei sentimenti espressi facendo sentire all'in-

terlocutore, con le proprie parole e il tono della voce che è stato ascoltato e capito (Catarsi, Fortunati, 2004). Per una comunicazione efficace, in cui ci sia conferma per chi emette il messaggio che questo sia stato esattamente recepito è necessario il *feedback* che in questo caso è rappresentato dall'ascolto attivo che non rispecchia le parole ma i sentimenti.

Baldini (1998) ricerca gli aggettivi pedagogicamente efficaci per descrivere il processo dialogico e sostiene che il dialogo debba essere empatico e partecipato, profondo, pieno, attento, ricco di disponibilità intendendo con ciò la capacità di accettare anche quello che non si condivide.

La comunicazione avviene a diversi livelli verbale, non verbale paraverbale e ha più probabilità di essere efficace e congruente con i bisogni affettivi degli interlocutori quanto più manifesta concordanza tra i diversi livelli dal momento che tra le persone la relazione non avviene solo a livello di scambio delle informazioni ma sul piano delle comunicazioni latenti (Pennazio, 2010). È necessario considerare il ruolo non secondario giocato dalla comunicazione paraverbale e non verbale dal momento che entrambe veicolano stati d'animo ed emozioni portando spesso in superficie i giudizi più intimi dei parlanti.

L'atto comunicativo è dunque ciò che consente di istituire la relazione e risulta prioritario rispetto ai contenuti in quanto è la condizione fondamentale per l'accettazione degli stessi. Sull'acquisizione di una buona capacità comunicativa è necessario intervenire nel percorso formativo dei futuri educatori dal momento che una famiglia in difficoltà, per la presenza di una disabilità nel figlio, potrebbe rifiutare una proposta educativa interessante qualora non si sentisse compresa o valorizzata dall'approccio interattivo dell'educatore, dal suo stile comunicativo non solo linguistico.

La capacità di variare i propri linguaggi e i propri stili linguistici al fine di adeguarli alle caratteristiche dei soggetti destinatari dell'atto comunicativo, risulta essere presupposto fondamentale per un educatore. Se tale esigenza non viene soddisfatta il rischio in cui si incorre è il ritrovarsi imbrigliati in una relazione non funzionale. Nella presentazione del progetto educativo, tenendo conto delle caratteristiche differenti di ogni famiglia, è importante rispettare tre principi: la *chiarezza*, la *rigorosità* e l'*adattamento*. Per "chiarezza" si intende l'uso di un linguaggio semplice e non troppo specialistico per consentire una reale comprensione e comunicazione, scoraggiando atteggiamenti di inibizione nei genitori che ostacolerebbero una loro piena partecipazione al progetto (Mercuriali *et al.*, 2015). La *rigorosità* rimanda alla necessità di definire l'intervento educativo, pur nel rispetto delle esigenze familiari, con precisione e

puntualità, rispettando tempi e spazi di lavoro. Si tratta cioè di definire dei limiti che diventano una cornice solida, all'interno della quale dare significato a ciò che emerge nell'esperienza educativa (Mercuriali *et al.*, 2015; Scalari, 2002). Per quanto riguarda l'ultimo aspetto, vale a dire l'*adattamento*, implica una elasticità dell'educatore che lo porta ad adattarsi alle diverse situazioni sociali, economiche, di disabilità dei bambini e dei genitori per poter costruire regole iniziali che saranno poi mantenute stabili nel corso del tempo (Mercuriali *et al.*, 2015).

4. I limiti della ricerca

La ricerca intrapresa, seppure utile per focalizzare le posizioni di famiglie ed educatori circa le variabili relazioni implicate nel favorire la piena partecipazione dei bambini con bisogni educativi speciali e dei loro genitori nei servizi educativi per la prima infanzia presenta alcuni limiti. Innanzitutto il numero di famiglie coinvolte è esiguo e potrebbe essere ampliato in successive ricerche. Sarebbe interessante poter ascoltare le voci di un numero maggiore di genitori in quanto la selezione è avvenuta principalmente sulla base dei servizi di riabilitazione frequentati dai bambini ma, essendo l'intervista su base volontaria, molte famiglie hanno scelto di non partecipare. Anche un maggiore coinvolgimento, in fase iniziale dei nidi e delle scuole dell'infanzia avrebbe potuto contribuire a una più incisiva sensibilizzazione delle famiglie e, quindi, a una loro maggiore partecipazione all'indagine.

Da questa osservazione deriva un altro limite della ricerca rintracciabile nel tipo di strumento utilizzato. Un questionario iniziale compilabile in tempi più distesi dalle famiglie con l'associazione di una successiva intervista forse avrebbe consentito di raggiungere un numero più ampio di genitori e consentito di raccogliere più informazioni.

Conclusioni

Nonostante i limiti rintracciati nella ricerca, le informazioni estrapolate dall'analisi dei contenuti narrativi offerti dalle famiglie e dagli educatori in relazione alla categoria relazione-comunicazione hanno consentito di porre l'accento su alcune questioni fondamentali.

In particolare, è emersa la necessità di fornire nei percorsi formativi previsti per gli educatori in relazione allo sviluppo della competenza re-

lazionale e comunicativa non solo contenuti di conoscenza e teorie ma momenti esperienziali progettati e strutturati attraverso la predisposizione di metodologie didattiche attive capaci di offrire un esercizio nella pratica di tale competenza, costruirla all'interno di un lavoro collaborativo in cui viene sollecitata la riflessione critica sul proprio agire. Si tratta cioè di fare leva sui principi dell'*experiential learning* predisponendo percorsi di apprendimento nei quali vengano valorizzate esperienze situate appositamente progettate (Bruster, Peterson 2013; Hickson, 2011; Wenger, McDermott, Snyder, 2007, trad. it. 2008).

Agli educatori in formazione viene offerto uno stimolo di partenza che può assumere le sembianze di una situazione problema da risolvere, sul quale sono chiamati a intervenire diventando protagonisti attivi nella costruzione dei percorsi di risoluzione mediante l'attivazione della riflessione, del confronto, del pensiero divergente, dell'autoanalisi dei propri stati emotivi (Salerni, Zanazzi, 2019).

Il modello di apprendimento esperienziale è stato proposto da Kolb (2009) che riprendendo il pensiero di Dewey evidenzia l'esistenza di un rapporto circolare tra azione, riflessione, tra concreto e astratto ritenendo che un apprendimento efficace richieda quattro componenti: esperienza concreta, osservazione/riflessione, concettualizzazione dell'astratto e sperimentazione attiva (Salerni, Zanazzi, 2019).

Gli elementi fondamentali dell'apprendimento esperienziale sono rappresentati, indubbiamente, dalla riflessione critica e dal dialogo che consente di attribuire significato alle esperienze e favorisce la riflessione e la condivisione di diverse prospettive, promuovendo in modo attivo e partecipativo l'apprendimento individuale e di gruppo (Baker, Jensen e Kolb, 2005). Come sostengono Salerni e Zanazzi (2019) rifacendosi alla prospettiva sostenuta da Fabbri e Romano (2017), la riflessione sull'esperienza intesa come metariflessione è fondamentale in quanto favorisce il collegamento tra il piano dell'azione e quello della concettualizzazione, permette di capire il senso delle esperienze vissute e di metterle a confronto con le precedenti, favorendo l'adozione di una nuova prospettiva e una ristrutturazione dei quadri di riferimento. Nel caso specifico indagato, diventa necessaria per trovare le modalità corrette per approcciarsi a una famiglia che vive l'esperienza della disabilità del figlio.

La riflessione diventa fondamentale quando bisogna superare una situazione la cui complessità è tale per cui non è possibile trovare una soluzione immediata ma diventa necessaria un'indagine più approfondita per rivedere il proprio posizionamento rispetto al problema e le proprie prospettive di significato (Fabbri, Romano, 2017). L'apprendimento ri-

flessivo favorisce il disvelamento di assunti costrittivi che favoriscono il dialogo interiore dove il soggetto può «attivare percorsi riparatori utili per trasformare schemi o prospettive di significato percepite inautentiche o superate» (Bochicchio, 2019, p. 12). In questo senso, è fondamentale nei percorsi di formazione favorire esperienze dove la conoscenza possa identificarsi come una costruzione di significati prodotti da una persona che interagisce in modo attivo con un ambiente ricco di strumenti e di risorse in analogia con il paradigma costruttivista (Bochicchio, 2019; Ryan, Deci, 2000). Secondo Tough queste esperienze accrescono la consapevolezza e la competenza metacognitiva (metarelazionale) dove il soggetto acquista maggiore consapevolezza su ciò che ha dato per scontato (Tough, 1979).

Tutte le forme di didattica attiva che prevedono il coinvolgimento degli educatori in formazione in esperienze concrete (anche se protette perché didatticamente costruite) e una riflessione successiva, con particolare riferimento al *role play*, alla simulazione, all'analisi di casi videoregistrati, al *problem based learning*, sono da valorizzare se si vuole lavorare sullo sviluppo della competenza relazionale e comunicativa. L'emergere di tale competenza non può avvenire individualmente ma all'interno di un gruppo di lavoro che implica il confronto tra prospettive differenti nel modo di concepire una situazione, l'interazione tra caratteristiche emotive e livelli di empatia diversificati, la sperimentazione del proprio essere in relazione, l'utilizzo di linguaggi più o meno accoglienti.

Apprendere ad approcciarsi a una realtà educativa complessa come può essere quella che si origina in corrispondenza all'accoglienza di famiglie di bambini con bisogni educativi speciali, non solo a livello teorico ma anche pratico, può essere utile per gli educatori in formazione anche per affrontare il percorso di tirocinio previsto più attrezzati dal punto di vista della capacità di leggere e interpretare le dinamiche relazionali che si instaurano tra educatori e famiglie, educatori e bambini, educatori ed *équipe* di lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Baldini M. (1998): *Educare all'ascolto*. Brescia: La Scuola.
- Baker A.C., Jensen J.P., Kolb D.A. (2005): *Conversation as Experiential Learning. Management Learning*, 36(4), p. 411.
- Bas-Sarmiento P., Fernández-Gutiérrez M., Baena-Baños M., Correro-Bermejo A., Soler-Martins P.S., Torre-Moyano S. (2020): *Empathy Training in He-*

- alth Sciences: A Systematic Review. *Nurse Education in Practice*, vol. 44, nn.pp.n.i.
- Biasin C., Pacquola M. (2019): Riconoscere e formalizzare le competenze trasversali nelle attività professionali e artigianali: esperienze italiane a confronto. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(2), pp. 211-224.
- Bini E. (2017): Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario e scolastico italiano. *Culture e studi del sociale*, 2(2), pp. 203-211.
- Bochicchio F. (2019): Self-Direction in Learning and Personal Initiative of Subject. *Rivista Formazione e lavoro*, 9(26), pp. 9-19.
- Bolognesi I. (2010): Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1), pp. 1-20.
- Borghi B.Q., Guerra L. (2003): *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruster B.G., Peterson B.R. (2013): Using Critical Incidents in Teaching to Promote Reflective Practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(2), pp. 170-182.
- Caldin R. (a cura di) (2012): *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004): *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Cesaro A. (2015): *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*. Roma: Carocci.
- Chianese G. (2011): *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Chignoli V., Carbone F., Carotenuto A., Leone E., De Lorenzi A. (2020): Le competenze trasversali nella formazione universitaria: un percorso online di sviluppo delle *soft skills* per l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani laureati. *Reports on E-learning, Media and Education Meetings*, 8(1), pp. 74-79.
- Chiosso G. (a cura di) (2009): *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Cornacchia M. (2020): Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche Pedagogiche*, a. LIV, n. 214, pp. 69-84.
- Dettori F., Pirisino G. (2017): L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia: l'esperienza di "Melampo al nido". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, a. V, n. 2, pp. 107-120.
- Duc B., Perrenaud D., Lamamra N. (2018): Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise: entre objets de formation et critères de sélections, Education et Socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, n. 47.
- European Commission (2014), *European Quality Framework for ECEC*. Trad. it. a cura di A. Lazzari, Bergamo: Zeroseiup, 2016.

- Fabbri L., Romano A. (2017): *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Gordon T. (1970): *Genitori efficaci*, Trad. it. Molfetta (Ba): La Meridiana, 1994.
- Hickson H. (2011): Critical Reflection: Reflecting on Learning to Be Reflective. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(6), pp. 829-839.
- Iori V. (a cura di) (2018): *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Kolb, A., Kolb, D. (2009): Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In S. Armstrong, C. Fukami (eds.): *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. Los Angeles (CA): Sage, pp. 42-68.
- Le Bortef G. (2000): *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lombardi M.G. (2017): Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali. *Pedagogia Oggi*, a. XV, n. 2, pp. 409-415.
- Mercuriali E., Gonano S., Tessari L. (2015): *Il bambino con disabilità visiva e pluriminorazione: l'intervento precoce della Fondazione Robert Hollman*. In A. Cesaro, *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*. Roma: Carocci, pp.159-187.
- Moletto A., Zucchi R. (2013): *La Metodologia Pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*. Santarcangelo di Romagna (FC): Maggioli.
- Mortari L. (2003): *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006): *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2009): *Avere cura di sé*. Milano: Mondadori.
- Musi E. (2011): *Invisibili sapienze: pratiche di cura al nido*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Oggionni F. (2019): *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Pennazio V. (2010): La gestione della dimensione emotiva nella pratica didattica. In L. Collacchioni, V. Pennazio: *Emozioni in movimento. Teoria, attività didattiche, laboratori*. Genova: Ecig pp. 205-279.
- Pennazio V. (2017): *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, n. 55, pp. 68-78.
- Restiglian E. (2012): *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- Rogers C.R. (1970): *I gruppi d'incontro*. Trad. it. Roma: Astrolabio, 1971.
- Salerni A., Zanazzi S. (2019): Reflections on Real Life Cases: Transforming Experience into Learning. Strategies for Training Newly Hired Prison-Based Educators. *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, 8(25), pp. 55-60.

- Scalari P. (2002): *Prima infanzia. Un servizio d'aiuto alla nascita. Dal confronto integrazionale allo sviluppo dell'identità di genitore*. Padova: Società Cooperativa Tipografica.
- Scarzello D. (2012): Il Diario emotivo dell'educatore: uno strumento per diventare allenatori emotivi. *Psicologia e Scuola*, n. 24, pp. 50-57.
- Schön D.A. (1987): *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it., Milano: FrancoAngeli 2006.
- Schreier N. (2012): *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.
- Sclavi M. (2003): *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Mondadori.
- Silva C., Bajzáth A., Lemkow-Tovias G., Wastijnd B. (2020): Encouraging Intercultural Attitudes and Practices in Contemporary ECEC Services. Insights from the Research Conducted in Italy, Spain, and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 28, pp. 90-103.
- Sorrentino A.M. (2006): *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spencer L., Spencer S. (1993): *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Tough A. (1979): *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tramma S. (2018): *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007): *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Trad. it. Milano: Guerini e Associati, 2008.
- Zonca P., Colombini S. (2019): *Come progettare al nido. Costruire percorsi di crescita per bambini 0-3*. Milano: Mondadori.

Riferimenti normativi

- D.lgs. 65/17 - *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della Legge 13 luglio 2015, n. 107* (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>; data di ultima consultazione: 18.7.20).
- DM 378/18 - *Titoli di accesso educatore servizi infanzia* (articolo 14 D.lgs. 65/17) (<http://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/decreti-ministeriali/decreto-ministeriale-378-del-9-maggio-2018-titoli-di-accesso-educatore-servizi-infanzia-art-14-dlgs-65-17.flc>; data di ultima consultazione: 18.7.20).

Educare bambini e ragazzi con Disturbo dello Spettro dell'Autismo attraverso la mediazione delle figure parentali: il *Parent Management Training* a distanza¹

Giuseppe Filippo Dettori², Luigi Alfonso Tedde³

Abstract

Il *Parent Management Training* (PMT) rappresenta un intervento di supporto la cui efficacia è stata ampiamente dimostrata dalla letteratura internazionale; esso mira a fornire strumenti alle famiglie di bambini e ragazzi con disturbi dello sviluppo e problemi comportamentali nella gestione dei figli nei contesti di vita quotidiana. Il presente studio ha voluto analizzare l'efficacia del PMT, coinvolgendo un gruppo di famiglie italiane con figli con autismo, che ha intrapreso il percorso, sia individuale che di gruppo, svolto in modalità telematica, nel corso del *lockdown* causato dall'emergenza sanitaria Covid-19. Sono state utilizzate interviste semi-strutturate al fine di analizzare la qualità e l'efficacia di tali percorsi di sostegno realizzati in videoconferenza. I risultati emersi testimoniano la bontà dei programmi di PMT sia nel supporto psicologico ai genitori coinvolti, che nella gestione comportamentale dei loro figli. La ricerca ha mostrato che la qualità dell'esperienza di supporto a distanza è condizionata dalle competenze comunicative e socio-relazionali dei professionisti che hanno condotto tali percorsi di supporto.

Parole chiave: *parent management training*, benessere psicologico, competenze comunicative, disturbi dello spettro dell'autismo, *telehealth*.

Abstract

Parent Management Training (PMT) is a support intervention whose effectiveness has been amply demonstrated by international literature; it aims to provide tools for families of children and young people with developmental disorders and behavioral problems in the management of children in everyday life contexts. This study wanted to analyze

¹ L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei due Autori (*per la suddivisione specifica dei paragrafi si rimanda alle note 1 e 2, N.d.R.*).

² Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione dell'Università degli Studi di Sassari, è Autore dei paragrafi 2, 4 e 6.

³ Pedagogista e Coordinatore presso il Centro di Pedagogia clinica "Insieme per Crescere" di Sassari, è Autore dei paragrafi 1, 3, 5, e *Conclusioni*.

the effectiveness of the PMT, involving a group of Italian families with children with autism, who undertook the path, both individual and group, carried out in telematic mode, during the lockdown caused by the health emergency Covid-19. Semi-structured interviews were used to analyze the quality and effectiveness of these support pathways in videoconference. The results testify the goodness of PMT programs both in the psychological support to the parents involved, and in the behavioral management of their children. The research showed that the quality of the distance support experience is conditioned by the communicative and socio-relational skills of the professionals who have conducted such support paths.

Keywords: parent management training, psychological well-being, communication skills, autism spectrum disorders, telehealth.

1. *Il Parent Management Training*

Il *Parent Management Training* (PMT), conosciuto anche come *Behavioral Parent Training* o più sinteticamente *Parent Training*, si è rivelato essere un intervento efficace nel trattamento educativo rivolto a bambini e ragazzi con disturbi del comportamento. Le sperimentazioni già da anni hanno evidenziato l'efficacia del PMT perché utilizza un approccio comportamentale integrato, finalizzato a promuovere un cambiamento nel comportamento dei genitori, nell'intervento di supporto e cura dei figli (Maliken, Katz, 2013). Il PMT nasce nella seconda metà degli anni Sessanta, quando un gruppo di psicologi clinici avviò una serie di programmi di ricerca, che prevedevano il coinvolgimento nel trattamento terapeutico di genitori di bambini con importanti problemi del comportamento. L'intervento non era focalizzato sulla gestione diretta dei bambini, quanto sulla modificazione del comportamento dei genitori al fine di agire di riflesso su quello dei loro figli (Forehand *et al.*, 2013).

Il PMT costituisce un intervento *evidence-based*, con efficacia documentata da oltre quarant'anni di ricerca, per il trattamento dei comportamenti esternalizzati (Eyberg *et al.*, 2008). Attraverso il suo utilizzo è possibile apportare un cambiamento nelle pratiche di gestione comportamentale messe in atto dai genitori, nonché rispondere a specifiche esigenze familiari da parte degli operatori specializzati che conducono il PMT stesso. I genitori acquisiscono, durante questo percorso, specifiche abilità necessarie per l'identificazione e la risposta appropriata ai comportamenti agiti dai propri figli (Bagner *et al.*, 2015).

Lo stesso Istituto Superiore di Sanità ha messo in evidenza quanto il supporto ai genitori di bambini e adolescenti con Disturbo dello Spettro dell'Autismo, per mezzo di PMT, sia in grado di produrre «un effetto

positivo sui comportamenti di comunicazione sociale dei bambini, sulla *performance* dei genitori e sull'interazione tra genitori e bambini» (Linea Guida 21, 2011, p. 26). Come sarà di seguito specificato, esiste una serie di evidenze scientifiche che sottolineano come tali interventi siano in grado di produrre benefici sia per bambini o adolescenti con *Autism Spectrum Disorder* (ASD) che per i loro genitori. Il PMT costituisce, infatti, una modalità di intervento che coinvolge attivamente i genitori nel processo di sviluppo e di crescita dei propri figli con disturbi del comportamento, rendendoli protagonisti nel supporto specialistico, che avviene con la supervisione di un esperto. Il supporto può essere seguito in forma individuale, per cui vengono coinvolti i genitori e talvolta i familiari più stretti del bambino o ragazzo che presenta disabilità, oppure in maniera collaborativa, interessando un gruppo di genitori.

L'efficacia del *Group-based Parent Training* è stata ampiamente messa in evidenza dalla letteratura (Ogden, Amlund Hagen, 2008). Da uno studio condotto da Kjøbli, Hukkelberg e Ogden (2013), in cui sono state coinvolte 137 famiglie di bambini con importanti problemi del comportamento, emerge come il PMT di gruppo abbia prodotto un positivo impatto sulle competenze maturate dagli stessi genitori, nonché un generalizzato benessere sotto il profilo psicologico.

2. Gli studi e le ricerche sull'efficacia del PMT in soggetti con autismo

L'autismo si presenta come un disturbo del neurosviluppo assai eterogeneo, caratterizzato da un'ampia varietà di manifestazioni comportamentali e difficoltà sotto il profilo neuropsicologico. Le traiettorie di crescita e sviluppo delle persone con autismo variano in modo consistente e molti studi in ambito pedagogico hanno evidenziato la necessità di un'analisi dei bisogni educativi speciali di ognuna di esse (Cottini, 2013).

«I sintomi *core* dell'autismo risultano essere visibili in un'età compresa tra i 12 e i 24 mesi e includono, in linea generale, un ritardo nello sviluppo del linguaggio, abilità comunicative insolite e poco funzionali, mancanza di interesse sociale, modalità atipiche di interazione sociale e inusuali schemi di gioco» (McDougle, 2016, trad. it, p. 19). Il DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*), pone in evidenza le principali dimensioni che caratterizzano lo spettro dell'autismo: deficit persistenti della comunicazione e dell'interazione sociale; presenza di comportamenti ristretti, stereotipati e ripetitivi, tra cui risposte anomale a stimoli sensoriali provenienti dall'ambiente esterno (Biondi, 2014).

Gli interventi di PMT sono stati sperimentati dapprima con genitori di bambini che manifestavano importanti problemi comportamentali, in particolare comportamenti distruttivi. Tale tipologia di intervento, negli anni, si è rivelata estremamente funzionale anche in riferimento a persone con disabilità intellettiva, come per esempio i Disturbi dello Spettro dell'Autismo, soprattutto se somministrata precocemente. Il principio di base è rappresentato dalla centralità del ruolo che i genitori ricoprono nel processo educativo dei propri figli, poiché le acquisizioni maturate in un contesto più propriamente terapeutico possono essere "trasferite" e quindi successivamente generalizzate nel *setting* domiciliare (National Research Council, 2001). Le ricerche più importanti che si sono occupate di PMT, destinato a genitori di bambini con autismo, hanno avuto inizio a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso e ne hanno evidenziato l'efficacia nel trasferimento di strategie comportamentali utili nella gestione del proprio figlio nei diversi contesti di vita (Brookman-Frazee, 2006). Gli studi hanno, infatti, rilevato un'alta probabilità che i genitori traggano beneficio da tale supporto, anche in termini di percezione di efficacia educativa (Matson *et al.*, 2009).

I programmi di PMT in supporto a bambini e ragazzi con Disturbo dello Spettro dell'Autismo si sono rivelati particolarmente efficaci non solo per quanto attiene alla gestione di manifestazioni comportamentali disfunzionali, ma anche per quanto concerne lo sviluppo di competenze comunicative e socio-relazionali. I risultati ottenuti dalla ricerca sono piuttosto incoraggianti: è stato, infatti, mostrato un importante miglioramento sia in termini di accrescimento del profilo cognitivo che di riduzione della severità dei sintomi *core* dell'autismo (Drew *et al.*, 2002).

Recenti studi mettono in evidenza che il coinvolgimento dei genitori nel processo trattamentale conduce a esiti soddisfacenti, anche con una riduzione delle ore di terapia diretta, con i bambini e ragazzi con Disturbo dello Spettro dell'Autismo, da parte dei terapeuti. Il PMT va, di fatto, a integrare gli interventi specialistici, fornendo ai genitori conoscenze e strumenti adeguati all'implementazione di strategie educative efficaci (Zwaigenbaum *et al.*, 2015). Inoltre, i programmi di PMT consentono di garantire adeguati livelli di trattamento anche in condizioni di carenza di terapeuti qualificati e/o di risorse economiche non adeguate. Il PMT permette di sostenere le famiglie di persone con autismo e più in generale di soggetti con disabilità intellettiva, fornendo loro, appunto, solide basi teoriche e indicazioni pratiche di intervento (Ho, Lin, 2020).

I genitori di bambini e ragazzi con autismo sono soggetti a livelli di stress più elevati rispetto ai genitori di bambini e ragazzi con qualsiasi

altra disabilità (Rivard *et al.*, 2014). È stato ampiamente messo in evidenza dalla ricerca che, più in generale, i genitori di persone con disabilità intellettiva risultano essere particolarmente esposti al rischio di sperimentare uno stress maggiore, rispetto a genitori di bambini e ragazzi senza alcuna disabilità (Baker-Ericzén *et al.*, 2005). I programmi di PMT si sono rivelati particolarmente efficaci nella riduzione dei livelli di stress da parte dei genitori di persone con autismo e, in termini più ampi, con disabilità intellettiva. Il PMT sembra rafforzare il benessere psicologico dei genitori e, conseguentemente, limitare l'eccessiva richiesta di supporto, presso i servizi territorialmente competenti, da parte di tali famiglie (Löfgren *et al.*, 2017).

I percorsi di PMT vengono condotti da professionisti della salute e del benessere mentale, pedagogisti e psicologi, in possesso di conoscenze, abilità e competenze tecniche specifiche (conoscenze di natura comportamentale, psico-educativa, evolutiva). Parallelamente a queste, occorre che gli operatori impegnanti nella conduzione di PMT siano in possesso di competenze di tipo comunicativo, necessarie per la promozione del benessere delle persone a cui si rivolgono azioni di cura (Battel-Kirk *et al.*, 2009; Sherbino *et al.*, 2014).

Tra le competenze e abilità comunicative necessarie per condurre un intervento efficace, possono essere annoverate (Hargie, 2019):

- utilizzo della comunicazione non verbale;
- capacità di porre adeguatamente domande;
- abilità di elargire *rinforzi*, che rappresenta una abilità cardine nell'ambito del modello sociale della comunicazione, direttamente mutuato dalle teorie comportamentali;
- fornire spiegazioni, in particolare rendere chiari e accessibili contenuti complessi;
- capacità di ascolto, ovvero l'abilità di comprendere, capire e riflettere sui contenuti trasmessi dal proprio interlocutore;
- uso dell'umorismo e dell'ironia;
- capacità di essere persuasivi ed esercitare un certo grado di influenza.

3. Parent Training e telehealth

Il *lockdown* che ha avuto luogo in Italia a partire dall'8 marzo 2020, così come anche nel resto del mondo, ha indotto i professionisti del settore educativo e, in particolare quelli afferenti al mondo della clinica e degli interventi specialistici a favore di persone con disabilità intellett-

tiva e non, a sviluppare modalità alternative di intervento e ripensare le strategie di lavoro a beneficio di tale popolazione. La principale, se non unica, possibilità di prosecuzione dei programmi si è rivelata essere quella dell'erogazione online, a distanza, a causa dell'impossibilità di proseguire le terapie specialistiche in presenza.

L'erogazione di servizi sanitari per via telematica non rappresenta materia nuova in Italia, essa è regolamentata dalle *Linee di Indirizzo Nazionali in materia di Telemedicina*, emanate dal Ministero della Salute italiano, che definiscono la telemedicina «una modalità di erogazione di servizi di assistenza sanitaria, tramite il ricorso a tecnologie innovative [...], in situazioni in cui il professionista della salute e il paziente (o due professionisti) non si trovano nella stessa località» (2012, p. 10).

Si tratta di interventi non tesi a sostituire nella loro interezza le prestazioni sanitarie, piuttosto a integrare le stesse al fine di migliorare e implementare il servizio offerto. La telemedicina, *telehealth* nel mondo anglosassone, possiede una storia piuttosto lunga, già a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso. Successivamente, ha visto la sua estensione ad altri campi di attività della salute come la psicologia, le scienze comportamentali e la riabilitazione (Rispoli, Machalicek, 2020). Il ricorso alla *telehealth*, finalizzato al coinvolgimento dei genitori in percorsi di PMT strutturati, ha condotto all'ottenimento di importanti risultati in termini operativi e di perseguimento di obiettivi educativi. Si pensi all'erogazione di trattamenti di natura comportamentale, come il *Functional Communication Training* (*training* di comunicazione funzionale), rivolti a bambini e ragazzi con disabilità intellettiva come l'autismo e che consentono l'accesso a una platea di genitori sempre più ampia (Lindgren *et al.*, 2020).

Il PMT in *telehealth* può essere erogato in modo individuale, per cui destinato esclusivamente ai genitori del bambino o ragazzo per il quale è stato attivato il servizio, oppure in gruppo, in cui diversi genitori condividono l'esperienza in un contesto virtuale allargato. In linea generale, il PMT individuale e quello di gruppo sembrano produrre benefici assimilabili e i genitori sembrano apprezzare entrambe le modalità di erogazione (Wymbs *et al.*, 2016). Relativamente agli interventi di gruppo le persone coinvolte rimandano al ricercatore la sensazione di un incremento della qualità del servizio in termini di supporto sociale e di percezione di auto-efficacia (Rains, Young, 2009).

Il ricorso a strumenti appartenenti alle tecnologie della comunicazione permette il mantenimento di un contatto con i genitori anche in tempi di distanziamento fisico e sociale forzato, scongiurando fenomeni di *disengagement*, che agiscono come barriera e ostacolo alla prosecuzione

di interventi di sostegno alla famiglia già in corso (Traube *et al.*, 2019). Il PMT effettuato online contribuisce da un lato al perseguimento di specifici obiettivi psicoeducativi, come la riduzione di problemi emotivi e del comportamento, dall'altro al miglioramento del benessere psicologico dei genitori coinvolti (Thongseiratch *et al.*, 2020).

4. La ricerca

Il presente studio mira a comprendere, attraverso le testimonianze di genitori di bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo, in quale misura gli interventi di PMT erogati a distanza, in *telehealth* (nel periodo che va dal mese di marzo a quello di maggio 2020, nel corso del *lockdown* dovuto al Covid-19) abbiano contribuito al perseguimento degli obiettivi psicoeducativi prefissati, sia in ambito comportamentale che sotto un profilo più propriamente comunicativo. Inoltre, si è voluto indagare sulla percezione che i genitori hanno maturato rispetto all'utilità, in termini supportivi, del PMT a distanza.

4.1 La metodologia della ricerca

La ricerca presentata di seguito è il frutto di un'analisi qualitativa di orientamento fenomenologico-ermeneutico (Cohen *et al.*, 2000). Ciò che rende tale approccio interessante è «l'assumere come irrinunciabile punto di partenza l'esperienza vissuta» ed è proprio per tale ragione che «la metodologia fenomenologica è quella che più risulta consona al mondo dell'educazione» (Mortari, 2007, p. 80).

Il presente lavoro di ricerca, basandosi sulla teoria della *narrative inquiry*, che fonda le proprie radici sulla narrazione, tenta di comprendere e indagare l'efficacia del PMT in termini di supporto al soggetto con autismo e alla famiglia (Clandinin *et al.*, 2016). Attraverso l'intervista qualitativa è possibile coinvolgere attivamente i partecipanti, comprendere e interpretare le modalità di lettura e di attribuzione di senso sui fenomeni indagati (Cohen *et al.*, 2018).

Il campione di genitori partecipanti al presente studio è stato sottoposto a una intervista semi-strutturata, al fine di indagare il loro vissuto rispetto all'esperienza di PMT svolto per via telematica. Essa, poiché il ricercatore segue una traccia precedentemente predisposta, consente di ottenere un elevato numero di informazioni, di indagare in modo

maggiormente profondo rispetto ad altri strumenti di indagine e di cogliere informazioni date dalla comunicazione non verbale e paraverbale dell'intervistato (Privitera, Ahlgrim-Delzell, 2019).

L'intervista semi-strutturata, nel suo insieme, può essere concepita come una produzione congiunta, una sorta di co-produzione tra l'intervistatore e l'intervistato, all'interno di una conversazione e interazione faccia a faccia (Predoiu *et al.*, 2019). Come messo in evidenza da Wengraf (2001, p. 27), l'intervista semi-strutturata è orientata a indagare ed esplorare il «mondo soggettivo» dell'intervistato.

Alcune delle interviste semi-strutturate sono state somministrate in presenza nel giugno 2020. Ciò ha consentito di avvantaggiarsi di alcuni benefici riconducibili alla opportunità di costruire un rapporto di fiducia con l'interlocutore e cogliere i messaggi non verbali e paraverbali (Leavy, 2017), utili a orientare l'intervista stessa. Le restanti sei interviste sono state condotte attraverso l'utilizzo di dispositivi di *video conferencing* che hanno, comunque, consentito di cogliere aspetti di contenuto, emotivi e relazionali, da parte degli intervistati. Durante l'intervista il ricercatore ha seguito una traccia precedentemente predisposta sulle seguenti tematiche:

- la percezione dell'efficacia, efficienza e utilità del PMT da parte dei genitori coinvolti;
- la percezione della qualità e efficacia della modalità di erogazione online, tenendo conto delle limitazioni, anche comunicative, proprie delle interazioni mediate da dispositivi elettronici;
- il perseguimento degli obiettivi, propri del programma, utilizzando l'erogazione online;
- eventuali limiti e difficoltà nell'utilizzo delle modalità a distanza nel raggiungimento degli obiettivi del PMT.

Le interviste, integralmente registrate e trascritte, sono state analizzate utilizzando il *software* Atlas.ti 8 (<https://atlasti.com/>); si tratta di un *software* utile per l'analisi qualitativa dei dati, che consente l'organizzazione e la trasformazione delle informazioni emerse in categorie interpretative, che vengono poi analizzate dal ricercatore in comparazione con altri studi presenti in letteratura (Penalva, Verdù, Alaminos Chica, 2015).

4.2 Campione, partecipanti e setting

I partecipanti sono stati selezionati attraverso un campionamento

non probabilistico⁴, andando a individuare un campione di convenienza, ossia coinvolgendo i partecipanti sulla base della loro conoscenza della tematica oggetto di studio (Leavy, 2017).

La ricerca ha coinvolto dieci nuclei familiari, per complessivi 14 genitori, dieci madri e quattro padri, di bambine/i e ragazze/i, di età compresa tra i sei e i venti anni, con diagnosi di Disturbo dello Spettro dell'Autismo. I partecipanti alle interviste sono stati invitati a partecipare alla ricerca dagli operatori di un Centro, specializzato in PMT, che hanno fornito i nominativi ai ricercatori. Tali genitori, nell'arco temporale che va dal mese di marzo al mese di maggio del 2020, nel corso del *lockdown* dovuto all'emergenza sanitaria, legata alla diffusione pandemica del Covid19, hanno seguito un percorso di supporto di PMT a distanza, condotto da professionisti (due pedagogisti e due psicologi), con una frequenza mediamente settimanale.

Dei dieci nuclei familiari coinvolti, sei hanno partecipato a incontri individuali con l'operatore, mentre i restanti quattro a incontri di gruppo. Per tutti si è trattato della prima esperienza di PMT condotto per via telematica.

Delle interviste somministrate, quattro sono state condotte in presenza, presso uno studio professionale, sei mediante l'utilizzo di piattaforme per videoconferenza.

5. Risultati della ricerca

Dall'analisi del contenuto delle interviste semi-strutturate effettuato utilizzando il *software* Atlas.ti 8, sono emersi cinque nuclei tematici, che di seguito saranno descritti richiamando alcune dichiarazioni degli intervistati, ritenute significative dai ricercatori che hanno condotto l'indagine:

- efficacia del trattamento a distanza durante il *lockdown*;
- specificità del PMT condotto per via telematica con gruppi di genitori;
- caratteristiche del PMT individuale condotto per via telematica con le famiglie;

⁴ Nel campionamento non probabilistico, il ricercatore non ricorre, nella selezione del campione, a strumenti propri della teoria probabilistica. Egli orienta i suoi sforzi nel creare un campione di soggetti competenti e informati sulla tematica oggetto di studio (Lune, Berg, 2017), N.d.A.

- competenze del professionista nel gestire la relazione a distanza;
- possibili percorsi di PMT sia in presenza che a distanza.

Per quanto riguarda, nello specifico, l'*efficacia* del trattamento a distanza durante il *lockdown*, la totalità dei genitori ha colto e apprezzato l'utilità in termini di sostegno psicologico del PMT condotto per via telematica. Ciò sicuramente in riferimento alla gestione dei propri figli, costretti a trascorrere un tempo considerevolmente elevato tra le mura domestiche, rinunciando a tutte quelle routine che caratterizzavano la loro quotidianità, prima del *lockdown*. Una mamma precisa:

all'inizio, quando si è interrotta la terapia in presenza a causa della pandemia siamo andati in crisi perché stavamo iniziando a vedere i primi risultati su mio figlio. Per fortuna la ripresa degli incontri in videoconferenza ci ha consentito di riprendere il filo e di avere un confronto settimanale con gli operatori³.

Un padre chiarisce:

nostra figlia ha routine precise: va in piscina, a scuola e segue il supporto dell'educatore in un centro, dopo la chiusura per il Covid19, tutto si è modificato, lei è entrata in crisi e noi eravamo in grande difficoltà nella gestione dei suoi comportamenti oppositivi. Gli interventi di supporto con gli operatori in videoconferenza ci hanno dato indicazioni importanti per impegnarla e rasserenarla.

Altre testimonianze riconoscono l'utilità dell'intervento a distanza:

quando si inizia un *Parent Training*, sono chiari gli obiettivi, ma non si sa mai che effetti produrrà. Questo percorso fatto in modo telematico ci ha dato le risposte che stavamo cercando. Ci riteniamo soddisfatti, pensiamo che sia andato molto bene e molti degli obiettivi che ci eravamo posti sono stati raggiunti.

Il nostro obiettivo era di capire bene se fosse corretto come stavamo agendo. Ci sono senza dubbio servite le indicazioni che ci ha dato l'operatore. Avevamo necessità di una guida, soprattutto perché i comportamenti del bambino erano per noi del tutto nuovi, non avevamo strumenti per poterli gestire. Abbiamo ottenuto risultati nel giro di poche sedute seppure a distanza, evidentemente era sufficiente ricevere le giuste indicazioni.

³I passaggi delle testimonianze riportati in queste pagine sono estrapolati dalle interviste somministrate e analizzate in seno alla ricerca descritta in questa sede dall'Autore, N.d.R.

Abbiamo iniziato il *Parent Training* prima dell'interruzione delle attività in presenza. Venivamo da una situazione piuttosto complicata e stavamo cercando sostegno e aiuto. Possiamo dire di averlo trovato e la prosecuzione degli incontri *online* non ha certamente impedito il raggiungimento di, seppur piccoli, importanti risultati con nostra figlia. Noi ci riteniamo estremamente soddisfatti.

È stata la prima volta che ho fatto un *Parent Training online*. All'inizio mi è risultato tutto un po' strano, forse per via della distanza. Credevo che la mancanza della vicinanza potesse essere un ostacolo. Col tempo però mi sono "affezionata" a questa modalità e l'ho apprezzata, soprattutto perché mi sono sentita meno sola.

Il *lockdown* ha portato anche molti padri, che hanno lavorato a casa durante la pandemia, a rendersi più disponibili a partecipare agli incontri con gli operatori, in passato seguiti soprattutto dalle mamme:

adesso anche mio marito ha acquisito delle competenze che prima non aveva. Durante il Covid19 lavorava a casa e ha collaborato di più. Era sempre presente agli incontri in videoconferenza e chiedeva mille suggerimenti all'educatore. Questo ci ha permesso di affrontare insieme e in modo più sereno la problematica del bambino. Ora anche mio marito è più tranquillo, anzi, siamo più tranquilli tutti. Siamo tutti più coesi e questo ha permesso anche al bambino di vivere con più serenità.

Per quanto riguarda la *specificità* del PMT di gruppo, condotto per via telematica, i genitori che hanno partecipato sottolineano quanto il confronto con le altre famiglie sia risultato importante in termini di supporto. Così testimonia una mamma:

il *Parent Training* di gruppo è stato assolutamente utile, soprattutto perché ho potuto confrontarmi con gli altri genitori, con cui si condivideva una stessa situazione. Il confronto con gli altri è sempre positivo, ti permette di ragionare e capire quale sia la giusta cosa da fare, soprattutto nella gestione del proprio figlio.

Un altro genitore precisa:

confrontarmi con persone che conoscevo, ma anche con genitori non conosciuti, è stato per me estremamente positivo perché mi ha dato l'opportunità di imparare e acquisire nuove strategie educative. Tutto questo mi ha permesso di migliorare e crescere.

Gli incontri di PMT di gruppo hanno favorito la riduzione di stati ansiosi e stressanti. A questo proposito una coppia di genitori pone in evidenza quanto segue:

il confronto con le altre famiglie è stato liberatorio. Abbiamo superato ansie e paure che avevamo, pensando di essere gli unici ad avere quelle difficoltà con i nostri figli che, durante la quarantena, erano a casa. Ci siamo resi conto che lavorando si potevano ottenere risultati, ci siamo rincuorati. È stata proprio una liberazione da un grande peso che stava diventando angosciante.

Per quanto concerne invece le *caratteristiche* del PMT individuale, condotto per via telematica con le famiglie, i genitori coinvolti hanno evidenziato il guadagno in termini di benessere psicologico. Ecco come si esprime una mamma a tal proposito:

il percorso di *Parent Training* mi ha aiutato a controllare la mia ansia, mi ha permesso di stare più tranquilla. Avere la certezza che c'è una persona che ogni settimana è presente per ascoltarti e su cui posso fare sempre affidamento, è davvero confortante. Mi ha aiutato a superare piccole paure in un momento molto difficile.

La madre di un ragazzo con autismo evidenzia:

avevo la necessità che qualcuno mi sostenesse e mi desse supporto. In quel periodo ero sola, non capivo più quale fosse il mio ruolo. Avevo bisogno di una persona che mi aiutasse a tirare fuori ciò che già sapevo di dover fare per aiutare mio figlio, ma “ero nel pallone”.

Molti comportamenti problematici hanno richiesto l'intervento individuale dell'operatore, in quanto, durante l'emergenza sanitaria, si sono registrati maggiori atteggiamenti disfunzionali in famiglia, che si pensava appartenessero al passato. Una coppia di genitori specifica:

uno dei tanti risultati raggiunti è quello di essere stati rassicurati e guidati nell'intervento educativo. Ci siamo sentiti tranquilli. Grazie al sostegno della psicologa che ci ha guidato sistematicamente in videoconferenza, il comportamento distruttivo e irruento di nostro figlio è rientrato.

In relazione alle *competenze del professionista* nel gestire la relazione a distanza, possiamo certamente affermare che la presenza di un professionista formato e qualificato si è rivelata necessaria nel sostenere i genitori, chiamati ad affrontare una durissima prova. La professionalità dell'operatore che conduce il percorso di PMT non va ricercata esclusivamente nelle conoscenze tecniche specifiche, ma anche nelle competenze di natura socio-relazionale e comunicativa che egli deve essere in

grado di mettere in campo. A distanza le difficoltà aumentano, ma le testimonianze ci mostrano che è possibile supportare le famiglie e dare loro strumenti adeguati per la gestione dei comportamenti problema dei figli. A tal proposito risulta eloquente quanto un genitore sostiene:

il professionista che tiene gli incontri di *Parent Training* dovrebbe essere una persona accogliente. Deve saper ascoltare e cogliere ciò che il genitore dice. Anche in teleconferenza si percepisce questa vicinanza. Insomma, deve essere bravo a far parlare, a ragionare e tirare fuori ciò che, in qualche modo, già si conosce.

La maggioranza dei genitori, attraverso le loro narrazioni, pone in evidenza quanto la competenza di ascolto attivo rappresenti una dimensione comunicativa imprescindibile, che tutti gli operatori che conducono percorsi di PMT dovrebbero possedere:

il professionista che tiene gli incontri deve sapersi ascoltare, deve darsi spazio per portare i tuoi problemi e le tue difficoltà. Questo si può fare anche a distanza in videoconferenza.

Credo che non basti avere competenze tecniche, è importante che il professionista sappia comprendere come la persona che ha di fronte si sente. Io ho sentito durante le videoconferenze la vicinanza e la comprensione dell'operatore che mi seguiva e sapevo che anche lui era in difficoltà perché non riusciva a fare quanto avrebbe voluto e potuto fare in presenza.

Siamo convinti che una caratteristica importante che un terapeuta deve avere è l'empatia, quindi la capacità di ascoltare, capire e accogliere l'altro. In questi ultimi mesi ci siamo sentiti spesso soli, ci è stato davvero d'aiuto sapere che c'era qualcuno anche in videoconferenza su cui poter fare affidamento.

Nel complesso la totalità dei genitori si è ritenuta pienamente soddisfatta, in quanto i risultati ottenuti sono stati definiti significativi e poiché hanno avuto l'opportunità, anche a distanza, di essere supportati e monitorati nel loro lavoro con i figli.

Riflettendo ora, in questa cornice, sui *possibili percorsi di PMT sia in presenza che a distanza*, la totalità delle famiglie ha riconosciuto la bontà della modalità di erogazione di PMT per via telematica, tuttavia non rinuncerebbe in alcun modo alle sedute condotte in presenza, in quanto la prossimità fisica viene percepita come dimensione fondamentale all'interno di un processo relazionale e comunicativo:

per noi è una soluzione temporanea, dettata dall'emergenza. Però, non può assolutamente sostituire il *Parent Training* in presenza, sia esso individuale che di gruppo. In tempo di Covid19 abbiamo aderito agli incontri a distanza, però ora vogliamo tornare "in presenza" perché sentiamo di avere più opportunità di scambio con l'operatore.

Il ricorso alla *telehealth* per molte famiglie che hanno bisogno di una guida sistematica non viene in alcun caso assunto come potenzialmente sostitutivo degli incontri in presenza, che reputano più efficaci e "rassicuranti"; così una mamma sottolinea:

secondo me il confronto personale è sempre il migliore, preferisco confrontarmi a tu per tu con l'operatore, mi rassicura di più, mi sento più protetta e vedo che anche mio figlio ha maggiori benefici.

Tuttavia, il dato maggiormente significativo è rappresentato dal fatto che l'esperienza maturata nel corso degli ultimi mesi ha lasciato una traccia positiva. Infatti, le famiglie ritengono che nel futuro il PMT possa essere condotto con una modalità combinata, in cui agli incontri in presenza possano alternarsi collegamenti telematici, specie quando si è impossibilitati, genitori e operatori, a trovarsi nel medesimo luogo contestualmente. Questo dichiara un papà:

secondo me il confronto personale è senza dubbio la soluzione migliore, però non nego che in molti casi è molto utile utilizzare le tecnologie al fine di assicurare la continuità del *Parent Training*, soprattutto quando noi genitori abbiamo difficoltà nell'essere presenti fisicamente, per esempio, in caso di lavoro, lontananza da casa o malattia.

6. *Discussione*

Dall'analisi dei dati emergono elementi che meritano una riflessione anche mediante la comparazione con quanto la letteratura internazionale mette in luce.

Il primo dato è che i genitori sono soddisfatti del percorso di PMT sia individuale che di gruppo; anche a distanza, hanno apprezzato il supporto dell'operatore, sia nel dare loro sicurezza nell'intervento educativo dei figli, sia nella gestione dei comportamenti problema che i bambini con autismo hanno manifestato durante il *lockdown*. Spesso, infatti, l'aver modificato abitudini e routine ha generato nei soggetti con autismo ten-

sione, rabbia e conflittualità, che i genitori sono riusciti a comprendere e gestire con il supporto del PMT. La possibilità di avere a disposizione, nel corso dell'emergenza sanitaria determinata dal Covid-19, uno spazio di ascolto ha consentito ai genitori di non percepirsi soli nella complessa gestione dei figli, sia sotto un profilo comportamentale che emotivo.

Il PMT erogato per via telematica è stato dunque in grado di sortire effetti positivi quanto quello condotto in presenza, nel raggiungimento e consolidamento degli obiettivi prefissati nel corso dei colloqui preliminari. È risultato che il PMT a distanza ha avuto maggiore utilità, in particolare, quando vi era già un rapporto di fiducia con l'operatore, precedentemente "costruito" mediante incontri *vis à vis*. Su questa tematica, in linea generale, la letteratura ha ampiamente messo in evidenza l'efficacia della *telehealth* negli interventi di PMT, specie nella gestione dei comportamenti disadattivi (Bearss *et al.*, 2018) e nell'apprendimento di nuove abilità (Vismara *et al.*, 2013).

Ulteriore significativo elemento che emerge dall'analisi dei dati raccolti è rappresentato dal sostegno psicologico che il PMT è stato in grado di garantire alle famiglie sia individualmente che in gruppo. Si registra, infatti, un notevole guadagno in termini di benessere personale e abbassamento dei livelli di ansia e stress, soprattutto se si guarda con attenzione alle esperienze, particolarmente difficili, vissute dalle famiglie con bambini e ragazzi con disabilità intellettiva, nei mesi tra marzo e maggio 2020.

Il supporto a livello individuale si è mostrato particolarmente utile quando i bambini e ragazzi avevano comportamenti particolarmente gravi. I genitori richiedevano un confronto diretto con l'operatore, chiamato a accompagnarli nella definizione di interventi mirati e specifici per un supporto personalizzato. Anche gli incontri di gruppo si sono rivelati utili, in quanto, attraverso essi, i genitori hanno potuto sperimentare uno spazio di condivisione e confronto. Ciò ha consentito di individuare, per mezzo della mediazione dell'operatore, nuove modalità e strategie per la gestione dei propri figli.

Pertanto, in linea con quanto mostrato dalla ricerca, si pone in evidenza quanto l'incremento delle competenze da parte dei genitori, anche mediante il confronto e la condivisione di esperienze simili, produca come effetto l'abbassamento dei livelli di stress (Jackson, Moreland, 2017).

Altro tema emerso dalle interviste è la capacità, da parte dell'operatore, di porre a proprio agio il genitore negli incontri a distanza, ricorrendo ad abilità assertive, di ascolto attivo e empatiche mediante un approccio maieutico-socratico. Si tratta di tre abilità di natura comunicativa e re-

lazionale, ampiamente apprezzate dai genitori e che vengono concepite come competenze che i professionisti del sostegno dovrebbero possedere affinché si possa garantire adeguato supporto alle famiglie. Tale dato è stato riscontrato sia per quanto attiene agli interventi di PMT individuali sia per quelli di gruppo, al di là delle differenze che caratterizzano le due modalità di erogazione.

Altro dato sul quale è importante soffermarsi è la maggiore partecipazione dei padri agli incontri di PMT a distanza. La ricerca ha da tempo posto in evidenza che i padri dovrebbero divenire parte maggiormente attiva nei percorsi di formazione per genitori di bambini e ragazzi con autismo e la loro partecipazione andrebbe sostenuta e rinforzata (Lundahl *et al.*, 2007). Grazie alla modalità in videoconferenza il loro coinvolgimento in percorsi di PMT è stato più assiduo e i risultati si sono potuti apprezzare attraverso i progressi dei propri figli.

Come già ampiamente discusso in precedenza, la ricerca scientifica in campo comportamentale, relativamente al PMT, ha messo in luce l'efficacia e l'efficienza degli incontri in *telehealth*. Dai dati emersi da questo studio, si riscontra l'utilità e la bontà dell'erogazione a distanza del PMT, nel periodo dell'emergenza sanitaria; per quanto, per le famiglie intervistate, gli incontri in presenza rimangono insostituibili e inderogabili. Pertanto, si riscontra una posizione unanime rispetto alla possibilità, talvolta necessità, di ricorrere a entrambe le modalità di accesso al servizio di PMT, sia in presenza che telematica. Ciò, infatti, consentirebbe di garantire una maggiore continuità dell'intervento qualora si presentassero degli avvenimenti ostativi, in grado di compromettere, oltre che la continuità, la coerenza e l'efficacia del *training* destinato ai genitori.

Conclusioni e prospettive di ricerca

La ricerca condotta e qui presentata vuole dare un contributo a quanto la letteratura esistente sopra richiamata ha evidenziato negli anni, in termini di efficacia ed efficienza dei programmi di PMT. I risultati dello studio condotto aiutano a comprendere come, al di là delle conoscenze tecniche in possesso dei professionisti, sia importante aver maturato competenze trasversali di natura relazionale e comunicativa per dare supporto ai genitori soprattutto in situazioni particolarmente complesse, come quella dell'isolamento dovuto al Covid19. La ricerca ha mostrato quindi che mediante la videoconferenza è possibile attivare validi percorsi di PMT anche in condizioni complesse.

Una prospettiva di ricerca futura potrebbe essere data dalla sperimentazione di procedure di PMT di tipo combinato (con trattamenti individuali e di gruppo), sia in presenza che per via telematica. Sarà così possibile chiarire meglio, anche mediante un campione numericamente più consistente, l'efficacia del PMT in termini di *telehealth* da parte delle famiglie con figli con Disturbo dello Spettro dell'Autismo.

Riferimenti bibliografici

- Bagner D.M., Coxe S., Hungerford G.M., Garcia D., Barroso N.E., Hernandez J., Rosa-Olivares J. (2016): Behavioral Parent Training in Infancy: A Window of Opportunity for High-Risk Families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, n. 44, pp. 901-912.
- Baker-Ericzén M. J., Brookman-Frazee L., Stahmer A. (2005): Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without Autism Spectrum Disorders. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, n. 30, pp. 194-204.
- Battel-Kirk B., Barry M.M., Taub A., Lysoby L. (2009): A Review of the International Literature on Health Promotion Competencies: Identifying Frameworks and Core Competencies. *Global Health Promotion*, n. 16, pp. 12-20.
- Bearss K., Burrell T.L., Challa S.A., Pastorino V., Gillespie S.E., Crooks C., Scahill L. (2018): Feasibility of Parent Training Via Telehealth for Children with Autism Spectrum Disorder and Disruptive Behavior: A Demonstration Pilot. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n. 48, pp. 1020-1030.
- Biondi M. (a cura di) (2014): *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta ed. DSM-5*, Milano: Raffaello Cortina.
- Brookman-Frazee L., Stahmer A., Baker-Ericzen M.J., Tsai K. (2006): Parenting Interventions for Children with Autism Spectrum and Disruptive Behavior Disorder: Opportunities for Cross-Fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, n. 9, pp. 181-200.
- Clandinin D.J., Caine V., Lessard S., Huber J. (2016): *Engaging in Narrative Inquiries with Children and Youth*. New York: Routledge.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (1980): *Research Methods in Education*, New York: Routledge.
- Cohen M.Z., Kahn D.L., Steeves R.H. (2000): *Hermeneutic phenomenological research*, Thousand Oaks (CA): Sage.
- Cottini L. (2013): *Che cos'è l'autismo infantile*. Roma: Carocci.
- Drew A., Baird G., Baron-Cohen S., Cox A., Slonims V., Wheelwright S., Swettenham J., Berry B., Charman T. (2002): A Pilot Randomized Control Trial of a Parent Training Intervention for Pre-School Children with Autism. Preliminary Findings and Methodological Challenges. *European Child & Adolescent Psychiatry*, n. 11, pp. 266-272.

- Eyberg S.M., Nelson M.M., Boggs S.R. (2008): Evidence-Based Psychosocial Treatments for Children and Adolescents with Disruptive Behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, n. 37, pp. 215-237.
- Forehand R., Jones D.J., Parent J. (2013): Behavioral Parenting Interventions for Child Disruptive Behaviors and Anxiety: What's Different and What's The Same. *Clinical Psychology Review*, n. 33, pp. 133-145.
- Hargie O. (1986): *The Handbook of Communication Skills*. New York: Routledge, 2019.
- Ho M.H., Lin L.Y. (2020): Efficacy of Parent-Training Programs for Preschool Children with Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Research in Autism Spectrum Disorder*, n. 71, nn.pp.nn.i.
- Istituto Superiore di Sanità (2011): *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti. Sistema Nazionale per le linee guida, Linea Guida 21*.
- Jackson C. B., Moreland A. D. (2018): Parental Competency as a Mediator in the PACE Parenting Program's Short and Long-Term Effects on Parenting Stress. *Journal of Child and Family Studies*, n. 27, pp. 211-217.
- Kjøbli J., Hukkelberg S., Ogden T. (2013): A Randomized Trial of Group Parent Training: Reducing Child Conduct Problems in Real-World Settings. *Behaviour Research and Therapy*, n. 51, pp. 113-121.
- Leavy P. (2017): *Research Design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: The Guilford Press.
- Lindgren S., Wacker D., Schieltz K., Suess A., Pelzel K., Kopelman T., Lee J., Romani P., O'Brien M. (2020): A Randomized Controlled Trial of Functional Communication Training Via Telehealth for Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Löfgren H.O., Petersen S., Nilsson K., Padyab M., Ghazinour M., Hägglöf B. (2017): Effects of Parent Training Programs on Parental Stress in a General Swedish Population Sample. *Psychology*, n. 8, pp. 700-716.
- Lundahl B.W., Tollefson D., Risser H., Lovejoy M.C. (2007): A Meta-Analysis of Father Involvement in Parent Training. *Research on Social Work Practice*, n. 18, pp. 97-106.
- Lune H., Berg B.L. (2017): *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Harlow (UK): Pearson.
- Maliken A.C., Katz L.F. (2013): Exploring the Impact of Parental Psychopathology and Emotion Regulation on Evidence-Based Parenting Interventions: A Transdiagnostic Approach to Improving Treatment Effectiveness. *Clinical Child and Family Psychology Review*, n. 16, pp. 173-186.
- Matson M.L., Mahan S., Matson J.L. (2009): Parent Training: A Review of Methods for Children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, n. 3, pp. 868-875.
- McDougle C.J. (2016): *Autism Spectrum Disorder*. Oxford-New York: Oxford University Press.

- Ministero Della Salute (2012): *TELEMEDICINA. Linee di Indirizzo Nazionali. In Conferenza Stato Regioni. Atti (vol. 16).*
- Mortari L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci.
- National Research Council. Committee on educational interventions for children with autism. Division of Behavioral and Social Sciences and Education (2001): *Educating Children with Autism*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ogden T., Amlund Hagen K. (2008): Treatment Effectiveness of Parent Management Training in Norway: A Randomized Controlled Trial of Children with Conduct Problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 76, pp. 607-621.
- Predoiu R., Mitrache G., Predoiu A., Grigore V., Mihaila C.V., Ciuntea L. (2019): Ways of Improving the Verbal, Nonverbal and Paraverbal Communication with Athletes. *Physical Education, Sport and Kinetotherapy Journal*, n. 56, pp. 20-26.
- Privitera G.J., Ahlgrim-Dezell L. (2019): *Research Methods for Education*, Thousand Oaks (CA): Sage.
- Rains S.A., Young V. (2009): A Meta-Analysis of Research on Formal Computer-Mediated Support Groups: Examining Group Characteristics and Health Outcomes. *Human Communication Research*, n. 35, pp. 309-336.
- Rispoli M., Machalicek W. (2020): Advances in Telehealth and Behavioral Assessment and Intervention in Education: Introduction to the Special Issue. *Journal of Behavioral Education*, n. 29, pp. 189-194.
- Rivard M., Terroux A., Parent-Boursier C., Mercier C. (2014): Déterminants of stress in parents of children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n. 44, pp. 1609-1620.
- Sherbino J., Frank J.R., Snell L. (2014): Defining the Key Roles and Competencies of the Clinician-Educator of the 21st Century: A National Mixed-Methods Study. *Academic Medicine*, n. 89, pp. 783-789.
- Thongseiratch T., Leijten P., Melendez-Torres G.J. (2020): Online Parent Programs for Children's BEHAVIORAL PROBLEMS: A Meta-Analytic Review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, v.n.i., n.n.i., pp. 1-14.
- Traube D. E., Hsiao H. Y., Rau A., Hunt-O'Brien D., Lu L., Islam N. (2019): Advancing Home Based Parenting Programs through the Use of Telehealth Technology. *Journal of Child and Family Studies*, n. 29, pp. 44-53.
- Verdù C. P., Chica A. A., García F. J. F., Fernández Ó. A. S. (2015): *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con ATLAS.TI*. Ecuador: PYDLOS Ediciones.
- Vismara L. A., McCormick C., Young G. S., Nadhan A., Monlux K. (2013): Preliminary Findings of a Telehealth Approach to Parent Training in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n. 43, pp. 2953-2969.
- Wengraf T. (2001): *Qualitative Research Interviewing. Biographic Narrative and Semi-structured Methods*. London: Sage.

- Wymbs F.A., Cunningham C.E., Chen Y., Rimas H.M., Deal K., Waschbusch D.A., Pelham W. E. (2016): Examining Parents' Preferences for Group and Individual Parent Training for Children with ADHD Symptoms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, n. 45, pp. 614-631.
- Zwaigenbaum L., Bauman M.L., Choueiri R., Kasari C., Carter A., Granpeesheh D., Mailloux Z., Roley S.S., Wagner S., Fein D., Pierce K., Buie T., Davis P.A., Newschaffer C., Robins D., Wetherby A., Stone W.L., Yirmiya N., Estes A., Hansen R.L., McPartland J.C., Natowicz M.R. (2015): Early Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder Under 3 Years of Age: Recommendations for Practice and Research. *Pediatrics*, n. 136, pp. 60-81.

Scuola e famiglia del bambino di origine immigrata, portatore di disabilità. Prove di dialogo e di alleanza educativa

*Maria Grazia Simone*¹

Abstract

Il contributo illustra il rapporto tra la scuola e la famiglia del bambino di origine immigrata portatore di disabilità, come importante spazio di riconoscimento e di intesa reciproca in vista dello sviluppo di sinergie educative e di strategie di accompagnamento nel processo di crescita, volte all'ottenimento di condizioni di benessere personale, di qualità della vita e di inclusione sociale. Se immigrazione e disabilità rendono il bambino e la sua famiglia assai vulnerabili, l'intervento educativo e la proposta didattica intendono creare opportunità per elevare la qualità degli ambienti di vita e, di conseguenza, le globali opportunità di sviluppo.

Parole chiave: scuola, famiglia, disabilità, immigrazione, inclusione.

Abstract

The paper focuses on the relationship between school and the family of the child of migrant origin, bearer of disability, as an important space for mutual recognition and understanding, in view of the development of educational synergies and accompanying strategies in the growth process, aimed at obtaining conditions of personal well-being, quality of life and social inclusion. If immigration and disability make the child and his/her family very vulnerable, the educational intervention and the didactic proposal intend to create opportunities to raise the quality of the child's living environments and, consequently, his/her global development opportunities.

Keywords: school, family, disability, immigration, inclusion.

¹ Professoressa associata di Pedagogia presso l'Università Telematica "e-Campus" di Novedrate (Co).

1. Immigrazione e disabilità, scuola e famiglia. Dallo svantaggio all'inclusione

Avere nel proprio nucleo familiare un bambino² con bisogni educativi speciali³ comporta alcuni sconvolgimenti: una significativa ridefinizione del rapporto di coppia, di quello tra fratelli, la rimodulazione del tempo quotidiano e dello spazio, la presenza in casa di soggetti estranei che si occupano che si occupano di lui ecc. Questi cambiamenti possono generare percezioni di disorientamento, rabbia, delusione, anche di solitudine, in ciascuno dei membri del gruppo familiare. Se allo stato di disabilità si associa anche quello di essere “figli⁴ dell’immigrazione”⁵, è evidente che le condizioni di vita di questi minori e delle loro famiglie divengono più dense di fattori di criticità.

Gli allievi di origine immigrata, portatori di bisogni educativi speciali, inseriti in percorsi scolastici in Italia, sono numericamente in crescita (Colussi, Ongini 2016; European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education, 2014; Lepore, 2011). Tuttavia, la riflessione pedagogica a proposito è stata, sinora, piuttosto limitata (Dainese, 2013; Goussot, 2010;).

In questa sede si intende dimostrare che la particolare e delicata situazione di molti bambini, portatori di disabilità e di origine immigrata,

²Nel contributo si fa riferimento al bambino di origine immigrata, portatore di disabilità, nella fascia d’età che va dalla prima infanzia alla preadolescenza.

³A “bisogni educativi speciali” in questa sede si guarda in un’accezione molto ampia, comprendente le disabilità fisiche e/o psichiche, i disturbi specifici dell’apprendimento, la marginalità sociale (*laddove non diversamente specificato, d’ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dell’Autrice, N.d.R.*).

⁴Nel presente lavoro, per ragioni di mera praticità, si utilizza sempre la dizione “figlio” e “figli”, “bambino” e “bambini”, per indicare anche le “figlie” e le “bambine”, pur consapevoli della differenza di genere e delle specificità dei due sessi.

⁵Con questa espressione ci si vuole riferire a un’ampia casistica di minori: bambini stranieri che giungono in Italia avendo vissuto direttamente l’esperienza migratoria; bambini nati in Italia da genitori stranieri; bambini di coppie miste, dove uno dei due genitori è italiano e l’altro proviene da percorsi migratori; bambini di origine straniera che arrivano in Italia attraverso il percorso di adozione internazionale da parte di genitori italiani o di coppie miste; bambini nati in Italia da madre sola, straniera ecc. Nel contributo, per ragioni di spazio, non si faranno distinzioni tra queste varie tipologie nella consapevolezza, tuttavia, che esse non possono essere accumulate e che ogni situazione si porta dietro alcune, distinte, specificità (per esempio, aver vissuto direttamente la migrazione rispetto a chi non l’ha vissuta; essere già stati oggetto di trattamento speciale nel Paese di origine oppure dover cominciare il percorso in Italia ecc.), specifici bisogni educativi e differenti percezioni dell’immagine di sé.

può trovare occasioni di benessere e di emancipazione se si lavora alla cura del rapporto tra la scuola e la famiglia, concedendo a quest'ultima un ruolo importante nella progettualità educativa pensata per il singolo alunno. Da recenti ricerche, emerge in modo significativo lo stato di solitudine delle famiglie, di origine immigrata, con figli e portatori di disabilità. Questa condizione, in alcuni casi, evolve in isolamento sociale, in una situazione di generale invisibilità, senza relazioni significative e caratterizzanti le loro *routines* quotidiane (Caldin, 2014; Giuliani, Bellomira, 2010). La famiglia, in simili situazioni di disagio, richiede anzitutto di essere accolta, considerata e ascoltata, *in primis* da parte dell'istituzione scolastica in cui il figlio è inserito. Come è stato affermato da Pennanzio, Armani e Traverso (2015) sulla scorta delle considerazioni di Lepore (2011), «tutto ciò che le famiglie migranti portano con sé e tutto quello che ruota intorno al bambino con disabilità è un “materiale” denso di significato da ascoltare, da interrogare perché, come insegnanti e educatori può aiutarci a dare risposte, a entrare in contatto con sistemi familiari di significato diversi» (ivi, p. 173).

L'istituzione scolastica e quella familiare, nel corso degli ultimi decenni, hanno registrato profonde trasformazioni che ne hanno ridefinito i ruoli, le funzioni e i rispettivi compiti. Di conseguenza il loro rapporto, da sempre delicato e complesso, si è arricchito di numerosi aspetti da negoziare e di altrettanti elementi sui quali riflettere (Baldacci, 2014; Contini, 2012; Dusi 2012; Dusi, Pati, 2011). Nel caso della famiglia di origine immigrata con un figlio portatore di disabilità è come se la scuola sia chiamata a prendere in carico non soltanto quest'ultimo, ma anche i suoi familiari, spesso spaesati per via dell'esperienza migratoria e dell'impatto con la disabilità, alla ricerca di chiavi di lettura e di valide procedure di accompagnamento educativo. Silva (2012) supporta questa nostra convinzione e afferma che una istituzione scolastica in grado di accogliere e valorizzare le diversità degli alunni deve necessariamente essere attenta anche alle loro famiglie, al loro coinvolgimento, alla loro valorizzazione, al loro apporto. La scuola è in grado di rispondere non soltanto ai bisogni dell'allievo ma anche a quelli delle famiglie, perché da esse può ricevere, a sua volta, aiuto e collaborazione: «se accolti, ascoltati e accompagnati, i genitori divengono degli ottimi collaboratori, andando a sostenere il proprio bambino, e se stessi con lui» (Caldin, 2012, p. 43).

Dinanzi ai molti problemi, alle numerose criticità e ai tanti bisogni, l'educazione si fa promotrice del “doppio” compito dell'inclusione scolastica e sociale dell'allievo con disabilità e di origine immigrata. Dal nostro punto di vista, questa sfida educativa si configura in termini for-

temente sistemici (von Bertalanfy, 1968), ecologici (Bronfenbrenner, Morris, 2006) e risponde alla necessità di promuovere il benessere del bambino nella pluralità dei suoi contesti di vita (scolastico, familiare, sociale ecc.) dove egli richiede accoglienza, rispetto, valorizzazione delle sue risorse e delle sue differenti abilità. Dainese (2013) sottolinea che, nel nostro Paese, le pratiche volte a garantire una funzionale collaborazione con le famiglie di origine immigrata e con figli portatori di disabilità non risultano ancora del tutto consolidate, anche perché, a detta dello Studioso, i processi di immigrazione in Italia sono un fenomeno «presoché recente» (*Ibidem, passim*). Se si considera che tali processi hanno almeno 40 anni di storia, ormai, si potrebbe leggere altrimenti questa interpretazione affermando che è il sistema d'istruzione a non essere ancora pronto, dopo quasi mezzo secolo, a rispondere adeguatamente alle forme di *diversabilità* coniugate alla diversità di ordine culturale, etnica e linguistica e alla loro efficace gestione in ambito educativo.

I documenti che la normativa indica per gli alunni con disabilità (diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, piano educativo individualizzato ecc.), oggi fortemente permeati dall'approccio Icf, prevedono sempre più un effettivo coinvolgimento dei genitori. Quest'ultimo, tra gli altri aspetti, dovrebbe essere finalizzato ad un loro accompagnamento verso la presa di coscienza delle potenzialità del figlio e delle azioni da mettere in atto per implementarle. Ciononostante, nel caso degli alunni portatori di disabilità e di origine immigrata, tali documenti, nei fatti, paiono di prevalente appannaggio del solo personale scolastico (docenti, dirigenti ecc.). Tale situazione, probabilmente, impedisce alle famiglie di comprendere adeguatamente e di inserirsi nella progettualità educativa e didattica della scuola e, per questo motivo, di riflettere sul proprio ruolo secondo prospettive costruttive e resilienti.

Una strategia vincente per rendere la proposta didattica e l'intervento educativo maggiormente capaci di ottenere condizioni di efficacia per l'allievo con disabilità e di origine immigrata riguarda la capacità di coinvolgere attivamente la famiglia per generare una naturale continuità educativa e una condizione di corresponsabilità, tra questo contesto e quello scolastico, nell'ottenimento di condizioni di benessere per il bambino e, di conseguenza, per l'intero nucleo. Nel raggiungimento di questo importante obiettivo, riveste un notevole ruolo l'adeguata formazione degli educatori scolastici nella gestione delle dinamiche relazionali e comunicative attivabili con il bambino di origine immigrata, portatore di disabilità, e con la sua famiglia.

Anche in tema di collaborazione scuola-famiglia, la variabile culturale, dovuta a differenze etniche, linguistiche ecc., rappresenta un

aspetto rilevante da considerare in modo da indirizzare, fin da subito, l'accoglienza e la progettualità educativa secondo alcune importanti categorie della Pedagogia interculturale del nostro tempo (Favaro, 2000; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Santerini, 2017) quali l'*accettazione*, l'*accoglienza*, la *valorizzazione delle differenze*, l'*ascolto*, il *dialogo*, la *reciprocità*.

Il principale ostacolo, rispetto a un attivo coinvolgimento dei genitori e a un proficuo rapporto scuola-famiglia, è rappresentato dal *gap* linguistico che, in talune situazioni, può divenire un effettivo fattore di rischio. Le difficoltà comunicative e la mancanza di spazi di dialogo possono compromettere una buona relazione con la famiglia. Risulta dunque opportuno adeguare soprattutto le modalità comunicative e, per farlo, non basta avvalersi del servizio di mediazione linguistico-culturale o della traduzione di documenti, dal momento che il concetto di "comunicazione interculturale" va ben oltre: «l'intesa comunicativa è comprensione dell'altro che mi comprende, mi interroga e mi risponde senza essere riducibile a me, ed entra nella dimensione del presente come co-autore del futuro, come collaboratore solidale di un progetto di azione» (Perucca, 2012, p. 201). Bini (2020, 2017) evidenzia nella figura del mediatore la capacità di costruire un *ponte* tra universi etnici e linguistici diversi, di decodificare ed esplicitare gli "impliciti culturali" circa le rappresentazioni di disabilità e di cura che, altrimenti, potrebbero generare incomprensioni.

La famiglia collabora attivamente se si percepisce come una risorsa, se si sente presa in considerazione, adeguatamente informata e valorizzata, anche quando vede riconosciuto il proprio orizzonte culturale, etnico e linguistico. In tal modo essa può divenire interlocutore, alla pari con i professionisti, nell'impegno di elaborare, condurre e valutare il progetto individuale di vita per la persona disabile (Pavone, 2009). In questa maniera si viene a generare una vantaggiosa condizione di collaborazione e di condivisione di esperienze, di significati, di progettualità, di valori e di competenze presenti nel nucleo quanto tra le mura scolastiche. Risulta indispensabile pensare a percorsi di presa incarico della famiglia che possano conciliare sostegni educativi e sociali con supporti educativi e psicologici per tutti i suoi componenti (Caldin, Cinotti, 2013), anche incentivando le pratiche comunicative e conversazionali al suo interno (Boffo, 2005).

La scuola può rivelarsi una presenza strategica per costruire momenti di condivisione, spezzare lo smarrimento, prevenire l'isolamento delle famiglie, di origine immigrata con figli portatori di disabilità. Si tratta di favorire la costruzione di reti e di alleanze con altri nuclei familia-

ri (Moro, 2002) e di facilitare, con l'ausilio di adeguate procedure di mediazione interculturale (Simone, 2020), il dialogo tra i genitori e gli educatori, e tra questi e le altre figure che lavorano sul territorio (operatori socio-sanitari, riabilitativi, assistenziali, animatori sociali, mediatori ecc.), a favore del bambino e della sua famiglia.

2. Competenze comunicative in classe e cura della relazione educativa

Nella progettazione e nella conduzione dei vari interventi educativi e didattici, occorre tenere sempre a mente che i bambini di origine immigrata, portatori di disabilità, si trovano a cavallo tra due sistemi di valori (quello di nascita e quello di adozione), e tra due appartenenze (alla cultura di origine e al mondo della disabilità). Si tratta di dimensioni che devono poter dialogare tra di loro e trovare dei punti di connessione per sostenere la persona in età evolutiva nel compito di elaborare una propria immagine di sé. Per questo l'intervento didattico che voglia dirsi davvero inclusivo pone l'alunno di origine immigrata, portatore di disabilità, sempre al centro delle attività e degli interessi del gruppo classe: mai ai margini, anche quando i risultati che si vanno ottenendo non siano quelli sperati rispetto all'impegno profuso. Sentirsi "al centro" può aiutare questi allievi a sviluppare, sul fronte personale, autoefficacia e conseguente autostima mentre, sull'asse della relazionalità orizzontale, apprezzamento e considerazione da parte dei pari, inibendo la demotivazione e il rischio di esclusione.

Particolare cura merita di essere dedicata alla dimensione relazionale nel gruppo classe per garantire coinvolgimento attivo del bambino e rispondere al suo bisogno di inclusione nel più ampio ambiente scolastico. L'accettazione della diversità, gli atteggiamenti ispirati da empatia e da solidarietà sono alla base della costruzione di una buona interazione tra lui e i pari. Il "buon insegnante" la rinforza mediante l'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi (Ianes, Canevaro, 2015) e le tecniche del *tutoring* (Cottini, 2004). Si può anche ricorrere, in situazioni in cui vi sia scarsa autostima personale e diffidenza rispetto all'ambiente, alla efficace formula del montessoriano bambino "pupillo", affidato a uno più esperto e che, in molte situazioni, è il suo scudo e il suo punto di riferimento. In questi casi, l'attivazione della risorsa rappresentata dai compagni è di grosso rilievo per facilitare il processo di integrazione e richiede un attento lavoro di preparazione da parte dell'insegnante, che prende nella giusta considerazione il contesto classe e le competenze sociali di tutti i bambini (Cottini, Rosati, 2008).

Nella pratica didattica, la relazione che il docente sa generare con il singolo allievo assume un ruolo decisivo nella creazione di condizioni di benessere. Come ricorda d'Alonzo (2016), il processo di insegnamento-apprendimento non è soltanto una questione tecnico-metodologica e risulta inglobato in un sistema di variabili personali, al cui interno la componente affettiva e quella comunicativa assumono notevole valenza. Per il bambino di origine immigrata e portatore di disabilità può essere davvero utile poter connotare in termini affettivi la sua relazione con l'insegnante, nel rispetto del criterio della giusta distanza, per generare un clima di fiducia, di rassicurazione, di serena accoglienza e di pronta risposta alla complessità dei suoi bisogni.

Quando si parla di insegnante, ci si riferisce a tutti i docenti curricolari, non soltanto a quello di sostegno, perché la presa in carico dell'allievo "speciale" non è di esclusiva competenza di quest'ultimo, bensì rappresenta una responsabilità da condividere con tutti i colleghi, i compagni e l'intera comunità scolastica. Ianes (2004) sottolinea che l'insegnante "di sostegno", in realtà, è un insegnante "per" il sostegno, in grado di sollecitare le varie forme di "sostegni" che la comunità scolastica può offrire. Si tratta di una figura che si spende nell'attivare le competenze di tutti e che evita di rinchiudersi all'interno di una relazione didattica individuale con l'alunno portatore di disabilità, separata rispetto alla vita della comunità scolastica e, per questo, infruttuosa. Mettere in atto questa intenzionalità educativa, sostiene sempre lo studioso, non è affatto facile e richiede una forte specializzazione universitaria, in particolare sui nuovi bisogni educativi speciali che possono legarsi alla condizione di allievo di origine immigrata e portatore di disabilità. Soltanto in questa maniera si consente alla figura dell'insegnante di sostegno di scrollarsi di dosso l'alone del mero "assistente pietoso", che in taluni contesti rischia ancora di assumere, per indossare le vesti del professionista della relazione educativa, preparato in tema di didattica speciale ma anche di *life skills*, di prevenzione delle difficoltà di apprendimento quanto di educazione alla nuova cittadinanza, consapevole delle dimensioni emotive legate alla condizione di disabilità e di quelle inerenti la diversità di ordine culturale, etnica e linguistica, nonché del loro intreccio.

Tutti i docenti che hanno in carico il bambino di origine immigrata portatore di disabilità sono chiamati ad aver cura anche della relazione con la famiglia di quest'ultimo. Non sempre essa è facile e all'insegna della vicendevole comprensione: talvolta si possono riscontrare diffidenza reciproca, presenza di blocchi comunicativi, esistenza di pregiudizi legati a un'errata rappresentazione dell'altro e del suo ruolo. Come

afferma Paparella (2005), in condizioni di “normalità” l’incontro del bambino con l’istituzione scolastica è anticipato, mediato e forse persino condizionato dall’incontro che la sua famiglia ha con la scuola: ossia, da quell’intreccio di attese, prospettive, bisogni, domande che caratterizza un rapporto meritevole di speciale attenzione, sia sul versante dell’esperienza quotidiana, sia sul fronte della ricerca e dell’analisi scientifica.

Il delicato e complesso rapporto scuola-famiglia necessita dunque di nuovi equilibri:

la famiglia che è chiamata ad affidare senza delegare, a fidarsi senza rinunciare, a chiedere senza protervia e dunque a dimostrarsi disponibile all’ascolto e all’impegno comune; la scuola è chiamata ad accogliere senza espropriare, a coltivare senza recidere le radici, a continuare e ad integrare, ad istruire e ad educare, ad assumere la persona come destinataria di ogni suo sforzo. Scuola e famiglia hanno dunque da recuperare una più efficace capacità di dialogo, una più disponibile comune responsabilità che consenta orientamento e sicurezza nelle opzioni che l’una e l’altra vengono chiamate a compiere (Paparella, 2005, p. 142).

Ciò è particolarmente vero nel caso del rapporto tra scuola e famiglia del bambino di origine immigrata portatore di disabilità:

la famiglia può diventare la migliore alleata di un percorso di integrazione scolastica e sociale, e come un alleato prezioso va trattata: con considerazione, ascolto, empatia, comunicazione, mediazione e coinvolgimento continuo. Ma anche fissando assieme regole, confini, limiti e tutele della professionalità degli insegnanti. Questi ultimi dovrebbero allora conoscere a fondo i temi delle strutture e delle dinamiche familiari, le risposte allo stress da parte delle varie figure familiari, gli studi sui bisogni e sulle risorse della famiglia e le sperimentazioni sui vari interventi di supporto familiare: *counseling* educativo, formazione di competenze educative, gruppi di auto-mutuo aiuto ecc. (Ianes, 2004, p. 590).

3. Verso una scuola e una società pienamente inclusive

È ormai riconosciuta la necessità di ricercare condizioni tali per cui alla popolazione immigrata sia permesso di partecipare attivamente e pienamente alla vita sociale, culturale, economica e politica dei paesi di accoglienza, i quali debbono sempre più investire sul loro adattamento (Consiglio Unione Europea, 2014). Nell’affrontare il problema dell’allunno di origine immigrata portatore di disabilità, la scuola italiana è

chiamata a mobilitare alcune delle risorse e delle competenze che, fortunatamente e nella maggior parte dei casi, sono già presenti al suo interno, se non altro perché l'integrazione scolastica è oggetto di attenzione scientifica e didattica almeno da un trentennio (Canevaro, 2006; Ianes, Canevaro, 2015). Si tratta di una dimensione costitutiva e imprescindibile del nostro sistema formativo. Ciononostante, la scuola pensata dalla Costituzione, fondata sull'equità, sulla promozione sociale e sulla valorizzazione di tutti gli alunni, qualunque sia la loro condizione personale e sociale, secondo Ianes e Cramerotti (2011) rappresenta una prospettiva ancora piuttosto lontana.

La variabile che più caratterizza una comunità scolastica è la sua dimensione inclusiva: ogni scuola è chiamata a misurarsi con la sfida della diversità, che nasce non soltanto dalla presenza di alunni portatori di disabilità ma anche dalla grande eterogeneità di situazioni personali e culturali di ciascuna classe (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011). La presenza di differenze e di diversità nella scuola non va più intesa come problema a carico del singolo bambino, né soltanto dell'insegnante di sostegno o della classe interessata, ma come compito di tutto il sistema in cui egli è inserito. Questo implica la necessità coinvolgere tutti gli alunni nelle pratiche dell'accoglienza, dell'accettazione, dell'integrazione come momenti educativi, per ciascuno, per vivere esperienze di partecipazione e di cittadinanza attiva.

La capacità di voler accogliere il diverso si manifesta anche nell'abilità del docente di dar vita a una proposta didattica ampiamente inclusiva, che non si concentri sui limiti presenti, e punti a valorizzare le potenzialità e le risorse, a volte inesprese. Particolare attenzione va rivolta a metodologie esperienziali, anche a sfondo ludico, che possono più agevolmente avvicinare la classe alla valorizzazione della diversità di ordine culturale, etnica e linguistica e della disabilità. Nella scuola dell'infanzia, ad esempio, da alcune ricerche emerge che gli elementi in grado di facilitare l'integrazione riguardano le attività in piccolo gruppo o aventi un carattere laboratoriale; di contro, molti insegnanti ritengono inefficaci, se non addirittura di ostacolo, la modalità individualizzata, ancora utilizzata in talune situazioni, in quanto esclude l'allievo dalla partecipazione alla vita della classe (Caldin, Argiropoulos, Danese, 2010).

Immigrazione e disabilità rendono, come detto, il bambino e la sua famiglia assai vulnerabili. Su sollecitazione di Goussout (2010), si può guardare al concetto di "vulnerabilità" nella sua dimensione dinamica e non deficitaria, ossia come opportunità per valorizzare le risorse potenzialmente presenti in situazione, puntando ad elevare la qualità degli

ambienti di vita del bambino e, di conseguenza, le sue globali opportunità di sviluppo. Nel caso dell'allievo di origine immigrata portatore di disabilità la finalità di ogni progettazione educativa e di ogni intervento didattico è quella di condurlo verso un maggiore livello di autonomia e verso un'ulteriore conoscenza di sé e del mondo che lo circonda. La gestione del complesso connubio tra la diversità di ordine culturale, etnica e linguistica e la disabilità rappresenta pertanto, nell'attuale fase storica, uno tra i più importanti compiti educativi per una scuola che voglia dirsi davvero inclusiva. Ne derivano difficoltà e sfide, ma anche motivi di impegno umano e sociale, perché

l'incontro con l'altro/diverso è un evento che segna l'esperienza di ciascuno sin dall'infanzia, è un percorso che occorre apprendere molto presto nei suoi labirinti emotivi se non si vuole intraprendere sentieri senza ritorno, se non si vuole rimanere isolati nella propria nicchia socio-culturale, se si vuole scongiurare il rischio di chiudersi in un asfittico e piccolo universo omologato (Perucca, 2012, p. 228).

L'accoglienza, l'accompagnamento e l'integrazione del bambino portatore di disabilità, proveniente da altra cultura, richiedono la capacità di lavorare su molti fronti, con la collaborazione della famiglia, il contributo di più attori (per esempio, il presidio riabilitativo che segue il bambino e le altre agenzie educative territoriali ecc.) e nel rispetto di alcune sensibilità per garantirgli una migliore qualità della vita.

Il lavoro da fare è ancora tanto. Nonostante si siano attivati processi di riflessione e di consapevolezza sulla necessità e l'urgenza di considerare la duplice condizione di diversità, c'è ancora bisogno di delineare in modo esplicito e specifico nuove "linee guida" e nuovi "paradigmi" circa disabilità e immigrazione. Si tratta di orientare efficacemente tutti gli attori nel delicato e complesso percorso di inclusione e di integrazione (Friso, Pileri 2019), per inibire il rischio (che, a volte, è effettiva, quotidiana condizione di molti bambini e ragazzi) di un mancato riconoscimento e di ridotte opportunità sociali (Catarci, Fiorucci, 2014).

La presenza della differenza è sempre elemento di arricchimento, in ogni contesto, a maggior ragione in quello scolastico. La scuola può sfruttarne la presenza per divenire "palestra di diversità": spazio inclusivo di accoglienza e di valorizzazione delle specificità personali e culturali, etniche e linguistiche, in cui esercitarsi a una cittadinanza attiva, responsabile, inclusiva e solidale.

Riferimenti bibliografici

- Alonzo L., d' (2016): *Marginalità e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011): *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Baldacci M. (2014): *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertalanffy L., von (1968): *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*. Trad. it. Milano: Isedi.
- Bini E. (2017): Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario e scolastico italiano. *Culture e Studi del Sociale*, n. 2, pp. 203-211.
- Bini E. (2020): L'inclusione degli alunni disabili migranti. Progettualità educativa e approcci pedagogici. *Education Sciences & Society*, n. 1, pp. 225-269.
- Boffo V. (2005): *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*. Pisa: ETS.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006): *The Bioecological Model of Human Development*. In R. M. Lerner, W. Damon (eds.): *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, pp. 793-828.
- Caldin R. (a cura di) (2012): *Alunni disabili, figli di migranti*. Liguori: Napoli.
- Caldin R. (2014): Inclusive Social Networks and Inclusive Schools for Disabled Children of Migrant Families. *Alter*, n. 8, pp. 105-117.
- Caldin R., Argiropoulos D., Danese R. (2010): Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, n. 5, pp. 1-38.
- Caldin R., Cinotti A. (2013): Different Mirrors. Sibship, Disability and Life Phases. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 1, pp. 95-114.
- Canevaro A. (2006): *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione*. Erickson: Trento.
- Catarci M., Fiorucci M. (2014): *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando Editore.
- Colussi E., Ongini V. (2016): *Quadro generale sugli alunni con cittadinanza non italiana*. In M. Santagati, V. Ongini (a cura di): *Alunni con cittadinanza non italiana La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale 2014/2015*. Milano: Fondazione Ismu.
- Contini M. G. (a cura di) (2012): *Dis-alleanze educative*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2004): *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Rosati L. (2008): *Per una didattica speciale di qualità*. Perugia: Morlacchi.
- Dainese R. (2013): Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola. *Studium Educationis*, n. 3, pp. 103-112.
- Dainese R. (2019): *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dusi P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori: riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: FrancoAngeli.

- Dusi P., Pati L. (a cura di) (2011): *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education (2014): *Education for All. Special Needs and Inclusive Education. External audit report*. Odense: European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education.
- Favaro G. (a cura di) (2000): *Alfabeti interculturali*. Milano: Guerini e Associati.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera, A. (eds.) (2017): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Friso V., Pileri A. (2019): Disabilità e migrazione: quali intrecci d'inclusione nella scuola primaria? *L'integrazione scolastica e sociale*, n. 1, pp. 72-94.
- Giuliani C., Bellomira R. (2010): Immigrazione e disabilità di un figlio: sfide educative e socio-culturali. *Psicologia dell'educazione*, n. 1, pp. 29-46.
- Goussot A. (2010): Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, n. 5, pp.1-21.
- Ianes D. (2004): La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, n. 3, pp. 589-598.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009): *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, vol. 1. Trento: Erickson.
- Ianes D., Canevaro A. (2015): *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Erickson: Trento.
- Lepore L. (2011): *Per uno sguardo antropologico alla disabilità: i minori disabili stranieri*. In S. Mei (a cura di): *Disabili stranieri: un doppio sguardo per l'inclusione sociale. Rileggere criticamente saperi, modelli e strumenti*. Bologna: CDI, pp. 19-25.
- Moro M.R. (2002): *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paparella N. (2005): *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*. Roma: Armando Editore.
- Pavone M. (a cura di) (2009): *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Pennanzio V., Armani S., Traverso A. (2015): Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 167-182.
- Perucca A. (2012): *Società mondo e pedagogia della differenza*. Saggio introduttivo di M.G. Simone. Napoli: Guida.
- Santerini M. (2017): *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Università.
- Silva C. (2012): Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 39-48.
- Simone M.G. (2020): *Mediazione*. In F. Bochicchio, A. Traverso (a cura di): *Didattica interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze*. Lecce: Libellula, pp. 101-112.

Le capacità relazionali degli educatori nel lavoro con le famiglie. Problematiche emergenti con genitori di figli disabili

*Tommaso Frattini*¹

Abstract

L'articolo descrive alcune linee di un modo di operare degli educatori con le famiglie basato sulle capacità relazionali, volto a integrare il lavoro educativo con i genitori, nello specifico di figli con disabilità. Partendo da una rivisitazione del concetto psicoanalitico di identificazione proiettiva, in particolare secondo la revisione di Wilfred Bion, che ne ha enfatizzato la valenza primitiva di comunicazione, viene proposto un modello di intervento con i genitori di figli disabili che enfatizza il ruolo del transito delle identificazioni proiettive e la potenziale valenza trasformativa delle capacità relazionali dell'educatore. Emerge in ultima analisi quanto dolore negato vi sia in molte famiglie con figli disabili e quanto importante sia tradurlo in parole e comunicarlo, in modo da poterlo pensare e progressivamente elaborare e superare. Questo tipo di lavoro psichico è un valido complemento del lavoro educativo di cura più generale nei confronti della genitorialità; un lavoro che miri nella direzione della formazione di una genitorialità responsabile e consapevole.

Parole chiave: capacità relazionali, lavoro educativo, genitori con figli disabili, identificazione proiettiva, lavoro psichico.

Abstract

The article describes some educators' ways of working with families based on relational capacities, aimed at integrating educational work with parents, specifically those with children with disabilities. Starting from a review of the psychoanalytic concept of projective identification, in particular according to the revision by Wilfred Bion, who emphasized its primitive value of communication, a model of intervention with the parents of disabled children is proposed which emphasizes the role of the transfer of projective identifications and the potential transformative value of the educator's relational capacity. Ultimately, it emerges how much pain is denied in many families with disabled children and how important it is to translate it into words and communicate it, so that one can think about it and progressively process and overcome it. This type of psychic work is a valid complement to the more general educational work of parenting: a job that aims in the direction of the formation of a responsible and aware parenting.

Keywords: relational skills, educational work, disabled children's parents, projective identification, psychic work.

¹ Dottore di Ricerca e Cultore della materia (Pedagogia generale e sociale) presso l'Università degli Studi di Firenze.

Introduzione

In queste pagine si cerca di argomentare come una comprensione degli aspetti emotivi e un uso idoneo delle capacità relazionali possano dare un contributo significativo nei confronti di un modello d'intervento educativo con i genitori, nello specifico di figli disabili. Tale lavoro d'intervento ha certo le sue peculiarità, incentrate, come è stato messo in luce da diversi autori, sul concetto di *cura educativa* (Boffo, 2006; Cambi, 2010; Mortari, 2006), di riflessività (Catarsi, 2008), di facilitazione di una appropriazione di una funzione genitoriale attraverso vari strumenti, tra cui ad esempio la narrazione (Papadopoulos, Byng-Hall, 1997, trad. it. 1999).

Il lavoro educativo o pedagogico con le famiglie, e in particolare con quelle con figli affetti da una patologia o da una forma grave o anche lieve di disabilità, è di norma saturo di aspetti e di caratteri di natura affettiva. Per questo il lavoro educativo, qui si cerca di sostenere, va di pari passo e ha molte aree di intersezione con il lavoro psichico, nella misura in cui ogni relazione educativa è densa di significati emotivi.

Per lavoro psichico si intende in questa sede quel processo di elaborazione della mente che porta a sperimentare, sotto l'impatto d'urto di emozioni dolorose, momenti di disgregazione, a cui conseguono fenomeni mentali di reintegrazione che portano a nuove *gestalt* di significato (Bion, 1963, trad. it., 1979; Ferro, 2007). Nel modello e nel linguaggio di Melanie Klein (1946, trad. it. 1978) si parla anche di transizione da stati mentali persecutori a stati mentali depressivi e riparativi, che si caratterizzano per un accresciuto contatto con la realtà, senso di responsabilità e capacità di preoccupazione per l'altro (Di Chiara, 1999): tutte doti appannaggio di un buon genitore.

Questo compito di elaborazione, attiguo e consono alla capacità di cura dell'educatore, riflette lo sviluppo di capacità relazionali: espressione, questa, che viene usata nell'accezione assegnatale da Giorgio Blandino (1996). Per *capacità*, come Blandino (1996) osserva, si richiama un sinonimo di *competenza*, ma anche un concetto diverso, più appropriato e più efficace, che non sconfina nella logica un po' "mercantile" e a sfondo competitivo e meccanico – che spesso è stata riferita implicitamente, di fatto, alla stessa nozione di competenza –, mettendone piuttosto in risalto l'importante componente di umanità e *generatività*, di dotazione umana, collegata a una visione del concetto di *resilienza* come cruciale forza d'animo (Galimberti, 2018).

1. *Sviluppi recenti nella clinica psicoanalitica*

In tema di capacità relazionali e comunicative degli educatori, di qualsiasi rango, è interessante un riferimento ad alcuni sviluppi recenti della teoria, della tecnica e della clinica psicoanalitica. L'ancoraggio qui è al modello di Wilfred Bion (1962, trad. it. 1972; 1963, trad. it. 1979; 1966, trad. it. 1981; 1970, trad. it. 1973) e ad alcuni risvolti fecondi del suo pensiero, così come sono stati recepiti e rielaborati nel panorama italiano, ma anche internazionale da Antonino Ferro (2002, 2007, 2011).

Il punto di partenza si trova in una concettualizzazione estesa del meccanismo dell'identificazione proiettiva. In origine, nell'opera tarda di Melanie Klein (1946, trad. it. 1978), l'identificazione proiettiva fu intesa come il corrispondente di una fantasia di intrusione del bambino nel corpo della madre. Essa veniva altrimenti definita come *un meccanismo onnipotente*, con cui parti scisse di sé venivano collocate e controllate nell'oggetto, l'altro significativo. Sulla stessa linea sembrano le rivisitazioni e gli approfondimenti successivi del concetto da parte di Leon Grinberg (1971, trad. it. 1978) e Otto Kernberg (1992, trad. it. 1993). *L'identificazione proiettiva* è un meccanismo attraverso il quale il soggetto si difende dall'angoscia scindendo parti sgradite di sé, le quali vengono proiettate in un oggetto. Ma la chiave di volta è il meccanismo aggiuntivo del *controllo onnipotente*. Il soggetto esercita un controllo sull'oggetto, sull'altro, in modo da indurlo inconsciamente a identificarsi con quegli aspetti di sé, scissi e sgraditi, che gli sono stati attribuiti tramite la proiezione.

Ora, nel pensiero di Bion (1962, trad. it. 1972; 1963, trad. it. 1979; 1966, trad. it. 1981; 1970, trad. it. 1973) l'identificazione proiettiva ha un'importante evoluzione in un'altra direzione, non solo patologica. Per Bion, essa deve essere intesa come un processo primitivo di comunicazione, in virtù del quale il soggetto evacua contenuti grezzi, elementi sensoriali non mentalizzati, su un altro oggetto, un'altra persona, perché esso gli ponga ordine (Bertolone *et al.*, 1994; Bion, 1962, trad. it. 1972; Meltzer, 1994). Nel linguaggio di Bion (1962, trad. it. 1972) sono gli elementi *beta*, rappresentazioni mentali grezze e non metabolizzate, che vengono proiettate dalla mente del bambino in quella della madre, la quale, attraverso la sua capacità di *rêverie*, elabora tali elementi primitivi, comunicando al bambino anche il metodo per trattare tali protopensieri (Ferro, 2002, 2007). Il metodo consiste metaforicamente nell'attività della funzione *alfa*, attraverso la quale gli elementi beta sono trasformati in elementi alfa, immagini dotate di significato, come quelle che animano i sogni e il pensiero immaginativo.

Tale concettualizzazione corrisponde in psicoanalisi anche a un passaggio successivo nel modo di concepire l'interpretazione, come fondamentale strumento di intervento clinico. Per Sigmund Freud (1936, trad. it. 1967) l'interpretazione era prima di tutto, sul modello del sogno, quella dell'inconscio, ma anche della sessualità e del conflitto psichico. Per gli psicologi dell'Io, ad esempio Anna Freud (1936), l'interpretazione si estende a una analisi sistematica dei meccanismi di difesa. Per Melanie Klein (1935, trad. it. 1978; 1946, trad. it. 1978) e in generale la teoria delle relazioni oggettuali, l'interpretazione riguarda aspetti di sé in rapporto ad aspetti dell'oggetto. Con Bion (1987, trad. it. 2013) e la concettualizzazione del campo analitico dei coniugi Baranger (1969, trad. it. 2011) abbiamo una cesura: l'interpretazione è sempre riferita alla relazione analista-paziente, i quali insieme, congiuntamente, creano un campo di comunicazione all'interno del quale tutti gli elementi affettivi, verbalizzati e non, assumono senso e vengono ricondotti.

Per fare un esempio concreto di questo modo di intendere l'identificazione proiettiva, ma anche il *transfert* e il campo analitico, possiamo alludere a un semplice quadro clinico. Immaginiamo una persona, che nel rapporto con un'altra, entri in contatto con una forte ansia, caratterizzata anche da confusione e dalla sensazione di sentirsi immessi a forza in un ruolo che non è ordinariamente il proprio. Il punto cruciale, nella relazione analitica, consiste per l'analista nel *non agire* questo ruolo che viene attribuito dal paziente, complementare a quello da lui impersonificato, laddove altrimenti si verificherebbe una «controidentificazione proiettiva» (Grinberg, 1971, trad. it. 1978, *passim*) dell'analista.

Tuttavia, essenziale è non cedere subito alla tentazione di interpretare questo meccanismo di attribuzione di ruolo al paziente. L'analista invece lascia soggiornare dentro di sé questa identificazione proiettiva, resiste alla sua onda d'urto, la elabora e poi al momento opportuno fa un intervento, il quale può essere un intervento non interpretativo, o una interpretazione *insatura*, detto in altro modo, la quale non chiude il cerchio della comunicazione, ma anzi apre alla possibilità di nuovi interventi da parte dell'uno e dell'altro, del paziente e dell'analista, i due poli della comunicazione.

È questo modo, questa capacità di accogliere le identificazioni proiettive del paziente, che viene ad essere un cruciale fattore terapeutico nella cura psicoanalitica (Ferro, 2002). Gli elementi primitivi della comunicazione proiettati sono lasciati soggiornare dall'analista nella sua mente, aprendo le porte alla gestazione di nuovi significati, attraverso i quali le componenti dapprima scisse, depurate dall'aggressività, assu-

mono senso per il paziente. In un esempio rielaborato da Ferro (2007), un analista può fare un intervento con un paziente che inizia la seduta, comunicando: “ieri ho ricevuto troppe email e il mio computer è andato in *tilt*”. “Lo *spam* è un problema”, risponde l’analista; oppure: «c’era almeno qualche mail interessante?». Invece di dire: “le mie interpretazioni sono state così pervasive nella seduta precedente da eccedere la *sua* capacità di mentalizzazione”. È questo tipo d’interpretazione, insatura, perché non chiude lo scambio, ma lo apre a nuove prospettive di comunicazione, a costituire un nodo saliente della tecnica psicoanalitica e della capacità di giocare (Winnicott, 1971, trad. it. 1974) nel campo tra analista e paziente. Scopo dell’analisi diventa non tanto rendere conscio l’inconscio, quanto ampliare il campo analitico, la capacità immaginativa del paziente e la forza del suo contenitore psichico di reggere agli urti del dolore mentale. In altre parole, è il volume dell’interpretazione o la modalità dell’intervento che modulano l’intensità e la presenza dei personaggi nella scena e nel campo analitici.

Nella prospettiva delineata da Ferro (2007) i personaggi della narrazione analitica, gli altri significativi di cui il paziente parla, non sono solo rappresentazioni oggettuali del passato o *fantasmatizzazioni* del mondo interno del paziente. Essi vengono intesi anche come personaggi co-creati dalla fantasia del paziente ma anche degli interventi dell’analista, che personificano un dato stato mentale del paziente, ma anche modellano una condizione più precisa del campo analitico. A questo proposito, Ferro fa l’esempio di un altro paziente (Ferro, 2002). Tutte le volte che l’interpretazione è troppo profonda, ad esempio riferita a un oggetto interno materno o paterno del paziente, c’è un personaggio violento che entra in scena nella narrazione del paziente. Ma se l’analista cambia volume, tono o modalità dell’interpretazione, con un intervento insaturo, ecco che quel personaggio esce di scena e ne subentra un altro nei panni di una figura più buona o benevola.

C’è un concetto, fondamentale, come fosse un *leit motiv*, in ogni teoria delle relazioni oggettuali, così come è intesa in modo esemplare, ad esempio, nei suoi scritti da Kernberg (1992, trad. it. 1993) o del gruppo dei clinici della Scuola di Ginevra (Manzano *et al.* 1999, trad. it. 2001; Nanzer, a cura di, 2012, trad. it. 2016). Gli oggetti interni sono ripetizioni di relazioni reali o fantastiche del bambino con i propri genitori nei primi anni di vita, e che nella realtà psichica del paziente vengono rimessi in atto sia con gli stessi ruoli sia a ruoli invertiti. Vi sono troppe prove cliniche per affermare che questo non sia vero. Ma quello che conta qui è la tecnica dell’intervento. L’interpretazione profonda nel paziente gra-

ve produce persecuzione anziché *insight* e crescita emotiva, come un eccesso di sensorialità pronta ad essere evacuata tramite l'identificazione proiettiva. Per contro un altro tipo di intervento, di tipo più insaturo, facilita e modella la comunicazione lungo quei binari che il paziente può tollerare, senza che l'auto sbandi fuori dalla carreggiata; fuor di metafora senza che la turbolenza emotiva del paziente esondi dalla capacità di contenimento del dolore psichico da parte del paziente e dell'analista.

Pertanto, a conclusione di questo paragrafo, una domanda si pone con forza: ci chiediamo infatti quale sia l'agente terapeutico curativo nella psicoterapia e nella psicoanalisi, tale da potere essere esportato in *setting* esterni a quelli più consoni al trattamento analitico. Ferro (2002) ci dice che la condivisione del vissuto in tanti momenti aiuta di più della pura interpretazione. I cambiamenti autentici nello stato mentale del paziente nella direzione della salute sono qualcosa di complesso e che possono occorrere lentamente, ma anche all'improvviso secondo diverse direzioni terapeutiche egualmente valide. L'interpretazione delle relazioni oggettuali interiorizzate (Kernberg, 1992, trad. it. 1993), altrimenti definite «modelli operativi interni» (Bowlby, 1969, trad. it. 1999, *passim*), favorisce l'analisi sistematica del mondo interno del paziente, ma non è di per sé l'unico fattore terapeutico efficace.

L'analista, in questa prospettiva, si propone con tutta la sua soggettività, ma anche con la sua persona nella sua totalità. Il paziente non reagisce solo a quello che l'analista gli comunica, ma anche a quello che l'analista realmente è, compreso tutte le operazioni mentali che esegue nella sua testa, nella seduta e fuori da essa. Ciò che aiuta è la capacità dell'analista di compiere tutte quelle operazioni mentali che nel passato del paziente fallirono da parte del suo *caregiver* e anche nella sua mente (Ferro, 2007). Tali operazioni sono di vario tipo, consistendo, in base a una schematizzazione senz'altro riduttiva, nell'oscillazione *Ps-D* (Bion, 1963, trad. it. 1979), nel passaggio dalla posizione schizoparanoide a quella depressiva, e nella *capacità negativa* (Bion, 1970, trad. it. 1973), ovvero sia nella capacità di sostare nel dubbio senza persecuzione, tollerando di non sapere e di non capire prima che un significato nella mente dell'analista realmente emerga. È questa l'essenza di ciò che altrimenti possiamo definire il lavoro psichico, la capacità dell'analista di tollerare il dolore mentale del paziente, il cui trasferimento nella sua mente da parte di quella del paziente costituisce l'essenza del *transfert*. Si tratta di una capacità di tollerare il dolore che, passando da uno stato di frammentazione a uno successivo di reintegrazione, porta al raggiungimento di ciò che Melanie Klein chiama «posizione depressiva» (Klein, 1935, trad. it. 1978, *passim*), quale ful-

cro della capacità di simbolizzare o di giocare, come ipotizza Winnicott (1971, trad. it. 1974). Ciò corrisponde, secondo Ferro (2007), molto da vicino all'accrescimento del pensiero onirico della veglia, come lo aveva chiamato Bion (1987, trad. it. 2013), all'ampliamento della capacità della mente di sognare anche nello stato di veglia, producendo continuamente nuovi significati nella realtà psichica.

2. Dinamiche relazionali e capacità degli educatori e degli operatori pedagogici

A partire dalle premesse delineate nel paragrafo precedente, arrivando al cuore di quanto sostenuto in questo articolo, viene da chiedersi: quali capacità, per l'educatore o l'operatore pedagogico, nel campo delle relazioni familiari? Come fare tesoro, nel lavoro educativo con le famiglie, di tali concetti che rinviano alla psicoanalisi?

Vi sono senz'altro alcuni punti salienti da mettere in luce, anche se con le debite differenze e i debiti distinguo. Innanzitutto un concetto da salvaguardare sembra quello di *setting*. L'educatore deve provare a lavorare dentro a un *setting*, uno spazio dai confini spazio-temporali definiti e costanti, che rimangono in circostanze normali sufficientemente invariati. In questo modo è possibile che nell'intervento con i genitori si sviluppino spontaneamente un *transfert* e un conseguente *controtransfert* da parte dell'educatore. Tale gestione del *transfert* in un intervento di tipo supportivo, quale compete a un educatore, non deve necessariamente essere oggetto d'interpretazione e restituzione ai genitori, ma è indispensabile che sia monitorato. Vale a dire che venga reso oggetto di analisi, anche a posteriori da parte dell'educatore, in modo da non agire o colludere un ruolo patologico (Taurino, Bastianoni, 2009) nel rapporto con i genitori, ma potere rendersi conto di ciò che avviene nel campo di comunicazione che si viene a creare, così da porsi come agente di potenziali trasformazioni del campo. Naturalmente è normale che l'educatore, come un qualunque clinico, in certi momenti sia portato a sbagliare e ad agire ruoli patologici, ma l'importante è che lo riconosca e ne diventi consapevole, così da correggere la modalità di intervento in corso d'opera, in modo da esercitare a tutti gli effetti una funzione terapeutica.

Il secondo insegnamento generale che proviene dalla clinica psicoanalitica è che il bambino ha una mente (Vallino, Macciò, 2006²) in grado di sentire e essere sé stessa fin dall'inizio (Bollas, 1989, trad. it. 1991; Stern, 1985, trad. it. 1987), e il potenziale diniego da parte dei genitori

di questo fondamentale aspetto può essere oggetto di un *focus* su cui lavorare. Ritornando al concetto di identificazione proiettiva e di attribuzione di ruoli, l'educatore deve accogliere e favorire il transito delle identificazioni proiettive da parte dei genitori lungo la comunicazione che si viene a sviluppare, senza indurre nell'errore di facili e sbrigative chiarificazioni, ma lasciando dispiegare il progressivo emergere delle proiezioni, così che i genitori possano avere un sollievo sentendosi in un qualche modo capiti e contenuti. Essi a poco a poco possono essere resi consapevoli del loro mondo fantasmatico, delle loro fantasie sui propri figli, che possono essere più o meno sane o disturbate, realistiche o permeate di aggressività e di angosce anche molto forti. Con quei genitori dalla struttura psichica solida e non disturbata, sarà facile sia attivare un *transfert* positivo, sia instaurare fin da subito un rapporto di reciproca fiducia, qualcosa che somiglia a una alleanza terapeutica. Con i genitori invece dal carattere più disturbato, più facilmente vi saranno problemi di relazione, per via del loro facile timore di essere colpevolizzati e della tendenza a evacuare nella mente dell'educatore proiezioni anche molto scisse e aggressive. Con questi genitori il lavoro sarà inevitabilmente più difficile, lento e faticoso (Nanzer, a cura di, 2012, trad. it. 2016); il che richiederà un di più di impegno da parte dell'educatore: concetto, questo, fondamentale, di cui egli deve essere in un certo senso consapevole, fin dall'inizio.

3. Il lavoro con i genitori di figli con grave disabilità: un modello d'intervento fondato sulle capacità relazionali

Si prova qui a tracciare alcune linee di un possibile modello di comprensione e intervento educativo con i genitori di figli con grave disabilità, fondato sulla consapevolezza e sull'uso delle capacità relazionali.

È stato scritto molto sulle famiglie con figli disabili a diversi livelli. La letteratura è ampia sia in ambito pedagogico, sia in ambito psicologico clinico, sia in quello dello studio della famiglia e del ciclo di vita familiare (Bichi, 2011; Pavone, 2009; Valtolina, 2004; Zanobini, Manetti, Usai, 2006). Se in un primo tempo la tendenza generale degli studi era quella di dipingere un quadro a tinte molto fosche per quanto concerne lo stato affettivo generale dei genitori e dei fratelli di figli con grave disabilità, in tempi a noi più vicini si è assistito a un cambiamento, verso una visione più felice e positiva della famiglia di fronte alla disabilità, che fa leva sulle capacità di risposta, cura e resilienza dei genitori e dei fratelli a contatto

e nonostante la disabilità di un figlio (Zanobini, Manetti, Usai, 2006).

Tuttavia, non dobbiamo misconoscere che in un ampio numero di casi la presenza di un figlio con grave disabilità rappresenta ancora, oltre che un profondo dolore, un fattore di rischio importante per la condizione esistenziale e di salute emotiva della famiglia nel corso del suo ciclo di vita. La nascita di un figlio disabile, anche con una menomazione lieve, sottopone i genitori e la famiglia a un impatto traumatico. In certi casi le angosce catastrofiche attivate possono essere così forti da attaccare la capacità di pensare e da mettere a dura prova l'equilibrio mentale della coppia parentale (Di Cagno, 1992), laddove il figlio appena nato ha bisogno di notevoli capacità di cura e di una mente genitoriale funzionante.

La ferita e la lacerazione che si vengono a creare sono particolarmente dure al giorno d'oggi, in cui viviamo, a livello generale, in una società narcisistica (Gabbard, Crisp, 2016; trad. it. 2018) e nel contesto di una maggiore *liquidità* dei rapporti (Bauman, 2000, trad. it. 2002), che rendono gli individui adulti più vulnerabili di fronte al dolore psichico, ma anche in rapporto al bisogno di rifornimenti narcisistici dall'ambiente esterno, incentrati sul desiderio di approvazione e di ammirazione da parte degli altri. In gioco è anche il confronto con i figli dei propri amici da parte dei genitori in età adulta matura. La nascita di un figlio disabile si pone da questo punto di vista come un silenzioso, non visibile ma indelebile fattore di *stigmatizzazione* della famiglia (Goffman, 1963, trad. it. 2003). Una famiglia con un *handicap*, oltre che una menomazione, con cui inevitabilmente si affaccia sull'ambiente esterno. I genitori temono così il giudizio dei vecchi amici e di persone esterne al nucleo familiare e possono scegliere in conseguenza la strada della solitudine e dell'isolamento.

La presenza di una disabilità in un membro della famiglia viene a costituire quello che, secondo Ferro (2002), è un evento cerniera nel ciclo di vita della coppia genitoriale e della famiglia, che impone un «cambiamento catastrofico» (Bion, 1966, trad. it. 1981, *passim*), una fase cioè di intensa angoscia, un lutto da elaborare e un rimaneggiamento delle identificazioni, quando la condizione familiare è delle migliori. Quando la condizione è più dolorante, si può aprire lo spazio per una serie di vie di fuga, tra cui quella attraverso cui un genitore può scegliere di abbandonare il campo del rapporto di coppia, di fronte a un dolore troppo forte da elaborare proficuamente.

La presenza di un figlio disabile costituisce così per i genitori non solo una fonte e cagione di dolore psichico molto forte, ma anche un fattore potenziale di isolamento dall'ambiente esterno, con il conseguente stato di depressione che può venire ad accrescersi. La necessità di

programmare gran parte del tempo libero e lavorativo sulle necessità del figlio disabile, il vissuto di dolore e di sofferenza, la depressione a cui far fronte in molti casi, rendono i genitori a rischio potenziale di solitudine e isolamento. È in queste condizioni peraltro che i genitori devono far fronte alla presa in carico educativa del figlio disabile, un figlio che specie nei casi gravi avrà pochi margini di miglioramento, ma anche un gran bisogno di cura da parte dei genitori.

Un'ampia letteratura sottolinea sempre di più con forza come i genitori a contatto con un figlio disabile svolgano un ruolo potenziale di educatori anche "speciali" del figlio disabile, la cui importanza è sempre più in rilievo (Vio, Menazza, Bacci, 2010). Il figlio con grave disabilità a diversi livelli necessita di un genitore attivo e capace di partecipare in prima persona al suo intervento riabilitativo. Per questo, a maggior ragione, è essenziale che il genitore faccia i conti ed elabori positivamente la propria potenziale depressione. Ampia parte della letteratura sulla famiglia con figli disabili è concorde peraltro sull'esistenza di un indelebile stress da parte dei genitori. Uno stress a cui i genitori possono far fronte positivamente, attivando capacità e potenzialità di cura e di resilienza, oppure viceversa uno stress vissuto in modo negativo che aumenta il dolore psichico dei genitori. Per "stress" si deve intendere in quest'ottica, coerente con il modello accennato nelle pagine precedenti, la presenza di un carico di emozioni negative superiori alla capacità di metabolizzazione del dolore psichico da parte dei genitori (Blandino, 2008).

Venendo al compito dell'educatore o dell'operatore pedagogico con genitori di figli con grave disabilità, si cerca di tracciare qui un possibile profilo di intervento che sottolinei il ruolo delle capacità relazionali. Il punto di partenza, come già accennato, è quello di creare un setting, costituito da una stanza o un luogo stabile e protetto dove potersi incontrare, nel quale dovrebbero trovare accoglienza un numero di coppie di genitori pari a un minimo di tre a un massimo di sette. È essenziale che, specialmente all'inizio, l'educatore e conduttore del gruppo assuma un ruolo coperto, neutrale, e nello stesso tempo recettivo e disponibile, consapevole di un *transfert* potenziale che si viene a creare.

A monte del lavoro terapeutico e educativo con il gruppo formato, l'educatore dovrebbe avere un'idea dello stato mentale generale dei genitori. Vale a dire dovrebbe chiedersi se si tratta di famiglie solo moderatamente problematiche, ancorché provate dalla disabilità del figlio, oppure più disturbate; il che dovrebbe richiedere un di più di impegno e di attenzione da parte di tutti gli operatori implicati nella presa in carico familiare. Genitori con un grado elevato di angosce persecutorie possono far parte di un

gruppo educativo, ma non in misura preponderante. Il gruppo dovrebbe essere costituito da membri opportunamente selezionati, in modo che genitori dal carattere più disturbato siano in numero limitato, così da potere essere contenuti opportunamente nel lavoro del gruppo.

A partire dal momento della sua formazione, il gruppo funziona creando un campo relazionale nel quale diverse tematiche relazionali sono messe nelle condizioni di emergere, nel loro dispiegarsi all'interno dell'evoluzione del gruppo. Il gruppo educativo, così costituito, viene organizzato dal suo conduttore, l'educatore o l'operatore pedagogico, sul molteplice binario del *parent training*, la formazione dei genitori sulla disabilità del figlio – e da questo punto di vista vi è differenza se si tratta di un gruppo di genitori con un figlio caratterizzato dalla medesima patologia o disabilità, ad esempio autistica, o con patologie diverse – e l'educazione familiare più propriamente definita, incentrata sulla consapevolezza dei compiti familiari, sull'agire riflessivo genitoriale, e sulle capacità di cura della madre e del padre. Il modello educativo è quello delineato da diversi autori, tra cui Boffo (2005), Catarsi (2010), Milani (2018), Mortari (2006) e altri. Il fine è quello di accrescere la competenza genitoriale in senso riflessivo e consapevole, in rapporto a un fine sovraordinato che è sia la cura dei figli, sia la messa in campo di un progetto di vita per la famiglia improntato a un'emancipazione a diversi livelli di tutto il nucleo familiare.

Sullo sfondo di questa impostazione precipua, l'operatore pedagogico deve avere un occhio di attenzione per il *transfert* che si viene a creare. Lungo il filo degli incontri, preferibilmente settimanali, si viene a delineare e sviluppare un *transfert* che coinvolge la figura dell'educatore nel mondo interno dei partecipanti al gruppo. È importante che questo *transfert* sia fin dall'inizio positivo, il che richiede da parte dell'educatore un atteggiamento calmo, riflessivo, non giudicante, ma capace di comprensione, empatia e condivisione del vissuto, in modo che la relazione si sviluppi e si cementi su binari sufficientemente solidi, così da reggere l'urto delle angosce che inevitabilmente affioreranno via via da parte dei genitori, nel rivivere momenti di vita a contatto con il proprio figlio disabile senz'altro anche difficili, dolorosi e angoscianti.

Assumendo tale postura, l'educatore favorisce il dispiegarsi su di sé delle identificazioni proiettive dei genitori, dei *quanti* di sensorialità che i genitori tenderanno a liberare o evacuare sulla figura dell'operatore pedagogico, lasciando emergere le proprie angosce: l'angoscia di avere vissuto un momento altamente traumatico di fronte alla consapevolezza della disabilità del figlio, la paura di non farcela ad allevarlo e ad edu-

carlo, la paura di cedere alla tentazione di un disimpegno nella presa in carico, l'angoscia che il figlio soffra in misura notevole, per la propria disabilità e anche per le difficoltà dei genitori di fronte a un compito di accudimento oltremodo impegnativo: non ultima la paura di essere giudicati. L'evolvere della vita del gruppo, nel corso del dispiegarsi degli incontri, favorirà il riemergere di episodi dolorosi, con la conseguente attribuzione di ruoli nei confronti del conduttore. Egli sarà visto a ruoli invertiti ora con come un genitore severo e giudicante, ora come una madre o un padre benevolo e rassicurante, ora come una figura ambivalente con componenti e attributi positivi e negativi.

Su un piano di realtà, alcuni elementi devono essere monitorati da parte del conduttore del gruppo. I genitori di figli disabili si sentono spesso soli e abbandonati a se stessi, se non anche ignari dei caratteri della patologia e disabilità del figlio. È cruciale che il conduttore si renda partecipe degli sforzi dei genitori nella lunga marcia verso interventi riabilitativi adeguati, a contatto con varie figure specialistiche nella presa in carico del figlio.

È rilevante monitorare lo stato dei genitori di fronte al rischio di scompenso depressivo: come stanno, infatti, il padre o la madre del bambino o del ragazzo disabile? Formano una coppia che tende all'isolamento, o hanno invece affrontato il trauma della disabilità del figlio reagendo in modo positivo, ancorché dolorante? Sullo sfondo di questo ancoraggio alla realtà si pone l'attribuzione inconscia di ruoli da parte dei genitori: la tendenza a ripetere nella relazione con il figlio i ruoli fantasmatici vissuti nel rapporto con i propri genitori e che ora vengono rimessi in atto di fronte al conduttore del gruppo con posizioni invertite o le medesime. Il conduttore sperimenterà così un ruolo complementare nei panni di una persona ora rigida, ora punitiva, ora ingenua, banale o sprovveduta, oppure nei casi migliori capace di esercitare una saggia funzione genitoriale nel bene dei figli.

In circostanze ottimali, il gruppo nel corso degli incontri percorrerà una strada di favorevole elaborazione di un lutto, con una proficua estensione della capacità di pensare e di simbolizzare, di vicinanza ai bisogni del figlio, accompagnata dalla consapevolezza che la vita continua e che può essere sia fonte di gratificazione in nuove aree di investimento affettivo, sia di intensi momenti di relazione con i propri figli, disabili e non, con una rinnovata capacità di rinforzare i legami e una generativa apertura verso il nuovo. Si crea inoltre lo spazio per una positiva, ampliata, capacità di mentalizzazione e immaginazione nella mente del gruppo, che culmina con la possibilità di formulare un progetto di vita

per la famiglia e per il figlio disabile. Infine, si cementa il legame tra i vari membri del gruppo, solidali tra loro in un'autentica condivisione di un percorso di crescita, a partire dalla comune esperienza di vicende di difficoltà e di sofferenza.

Sfortunatamente, vi sono anche delle condizioni meno favorevoli, nelle quali il lutto per la disabilità del figlio difficilmente può essere elaborato; il che è alla base di tutta una serie di misure difensive di un genitore o di una coppia genitoriale all'interno del gruppo. Qui il *transfert* diventa essenzialmente negativo, con l'attivarsi di un vissuto di paranoia verso il conduttore e gli altri genitori membri del gruppo, con un senso di essenziale rabbia per il proprio lutto non risolto, che quasi sempre viene negato con l'accrescersi di sentimenti di aggressività, rivalità e onnipotenza. Tutto ciò, se non adeguatamente contenuto e gestito da parte del conduttore del gruppo, attraverso una capacità di accogliere e modulare le identificazioni proiettive che si attivano, può portare la coppia all'abbandono del campo del gruppo.

Conclusioni

Alla luce di quanto affermato sin qui, si è cercato, in queste pagine, di mettere in luce il contributo che un impiego misurato e consapevole di elementi mutuati dallo studio dell'affettività può dare al lavoro con i genitori. Dal discorso qui delineato, secondo la tesi sostenuta in questa sede, quanto dolore mentale vi sia, a tratti, nel nucleo familiare, *in specie* a contatto con la disabilità di un figlio; quanto bisogno vi sia di tradurlo in parole e di dividerlo, e quale sia la possibilità del lavoro psichico di favorirne l'affiorare in superficie, rompendo la barriera dei meccanismi di negazione, così da poterlo pensare compiutamente e via via, a poco a poco, elaborare. Questo tipo di lavoro psichico è un valido complemento del lavoro educativo di cura più generale nei confronti della genitorialità. Un lavoro che miri nella direzione della formazione di una genitorialità responsabile e consapevole, da parte di una madre e di un padre fieri del loro ruolo, di cui a tutti gli effetti impadronirsi per sentirselo proprio.

L'obiettivo finale della cura educativa, anche in ambito familiare, è produrre *condivisione affettiva* a livello profondo, e anche, di pari passo, cura della persona, emancipazione, quale sviluppo di potenzialità e liberazioni da condizionamenti (Cambi, 2010), e in ultima analisi attenzione alle relazioni umane. Nel contesto del dibattito sulla disabilità, sono questi elementi che vanno di pari passo con un autentico progetto

d'inclusione, a tutti i livelli, che miri a un'attenzione precipua per l'accoglimento di tutte le differenze, nella direzione di un processo di crescita umana e sociale potenzialmente senza fine, sia dal punto di vista dell'apprendimento sia della partecipazione agli scambi comunicativi dentro un progetto comunitario (Booth, Ainscow, 2011, trad. it. 2014).

Riferimenti bibliografici

- Baranger W., Baranger M. (1969): *La situazione psicoanalitica come campo biperpersonale*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2011.
- Bastianini T., Ferruta A. (2018): *La cura psicoanalitica contemporanea*. Roma: Giovanni Fioriti.
- Bauman Z. (2000): *Modernità liquida*. Trad. it. Laterza: Roma-Bari, 2002.
- Bertolone S., Correale A., De Spuches G., Fappa P. (1994): *L'identificazione proiettiva nella revisione bioniana*. In C. Neri C., A. Correale, P. Fadda (a cura di): *Lettere bioniane*. Roma: Borla, pp. 26-36.
- Bichi L. (2011): *Disabilità e pedagogia della famiglia*. Pisa: ETS.
- Bion W.R. (1962): *Apprendere dall'esperienza*. Trad. it Roma: Armando Editore, 1972.
- Bion W.R. (1963): *Gli elementi della psicoanalisi*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1979.
- Bion W.R. (1966): *Il cambiamento catastrofico*. Trad. it. Milano: Loescher, 1981.
- Bion W.R. (1970): *Attenzione e interpretazione*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1973.
- Bion W.R. (1987): *Seminari clinici*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2013.
- Blandino G. (1996): *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*. Torino: UTET.
- Blandino G. (2008): *Come logora insegnare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boffo V. (2005): *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*. Pisa: ETS.
- Boffo V. (a cura di) (2006): *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Bollas C. (1989): *Forze del destino. Psicoanalisi e idioma umano*. Trad. it. Roma: Borla 1991.
- Booth T., Ainscow M. (2011): *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, ed. italiana a cura di F. Dovigo. Trad. it. Roma: Carocci, 2014.
- Bowlby J. (1969): *Attaccamento e perdita, vol. 1 – L'attaccamento alla madre*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1999.
- Cambi F. (2010): *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Di Cagno L., Gandione M., Massaglia P. (1992): *Il contenimento delle angosce come momento terapeutico nel lavoro con i genitori di bambini con patologia*

- organica grave*. In G. Fava Vizziello, D.N. Stern (a cura di): *Dalle cure materne all'interpretazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Chiara G. (1999): *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferro A. (2002): *Fattori di malattia, fattori di guarigione: genesi della sofferenza e cura psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferro A. (2007): *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferro A. (2014): *Le viscere della mente. Sillabario emotivo e narrazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Freud A. (1936): *L'Io e i meccanismi di difesa*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1967.
- Gabbard G.O., Crisp H. (2016): *Il disagio del narcisismo*. Trad.it. Milano: Raffaello Cortina, 2018.
- Galimberti U. (2018): *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Feltrinelli.
- Goffman E. (1963): *Stigma. L'identità negata*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2003.
- Grinberg L. (1971): *Colpa e depressione*. Trad. it. Il formichiere, Milano, 1978.
- Kernberg O.F. (1992): *Aggressività, disturbi della personalità e perversioni*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1993.
- Klein M. (1935): *Contributo alla psicogenesi degli stati maniaco-depressivi*. Trad. it. in *Scritti 1921-1958*. Torino: Bollati Boringhieri, 1978, pp. 297-325.
- Klein M. (1946): *Note su alcuni meccanismi schizoidi*. Trad. it. in *Scritti 1921-1958*. Torino: Bollati Boringhieri, Torino, 1978, pp. 409-434.
- Manzano J., Palacio Espasa F., Zilkha N. (1999): *Scenari della genitorialità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Meltzer D. (1994): *Il modello della mente secondo Bion: note su funzione alfa, inversione della funzione alfa e griglia negativa*. In C. Neri, A. Corraeale, P. Fadda (a cura di). *Lettture bioniane*. Roma: Borla, pp. 76-83.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006): *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nanzer N. (a cura di) (2012): *Manuale di psicoterapia centrata sulla genitorialità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2016.
- Nissim Momigliano L. (2001): *L'ascolto rispettoso. Scritti psicoanalitici*. Milano: Raffaello Cortina.
- Papadopoulos R.K., Byng-Hall J. (a cura di) (1997): *Voci multiple. La narrazione nella psicoterapia familiare*. Trad. it. Milano: Bruno Mondadori, 1999.
- Pavone M. (a cura di) (2009): *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dall'infanzia all'età adulta*. Trento: Erickson.
- Riera M.A., Silva C. (a cura di) (2017): *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio tra Italia e Spagna*. Milano: FrancoAngeli.
- Silva C., Ciucci E. (2020): *Emozioni e affetti nell'educazione dalla nascita ai dieci anni*. Milano: FrancoAngeli.

- Stern D.N. (1985): *Il mondo interpersonale del bambino*. Trad. it. Torino: Boringhieri, 1987.
- Tagliacozzo R. (2005): *Ascoltare il dolore. Scritti*, a cura di N. Bonanome e L. Tagliacozzo. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Taurino A., Bastianoni P. (2009): *Il modello di formazione-supervisione integrata come metodologia di intervento clinico*. In P. Bastianoni, A. Taurino (a cura di) (2009): *Le comunità per minori*. Roma: Carocci.
- Ulivieri S. (2018): *Costruire una nuova democrazia tra conoscenza e solidarietà. Ruolo dell'educazione*. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di): *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 15-24.
- Vallino D., Macciò M. (2006²): *Essere neonati. Osservazioni psicoanalitiche*. Roma: Borla.
- Valtolina G. (2004): *Famiglia e disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Vio C., Menazza C., Bacci B. (2010): *Parent training nell'autismo. Un programma di formazione per i genitori*. Trento: Erickson.
- Zanobini M., Manetti M., Usai M.C. (2006): *La famiglia di fronte alla disabilità*. Trento: Erickson.
- Winnicott. D.W. (1971): *Gioco e realtà*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1974.

La figura del facilitatore linguistico: un'esigenza dei contesti scolastici plurilingui per la comunicazione tra agenzie formative, docenti, studenti e famiglie. I risultati di un'indagine¹

Paolo Nitti², Micaela Grosso³

Abstract

La presenza di apprendenti caratterizzati da *background* migrante richiede che il sistema educativo sia adeguato soprattutto in relazione alla comunicazione delle pratiche educative. Nei contesti scolastici si è assistito a una recente transizione da una situazione di forte stabilità a un contesto caratterizzato da una discontinuità significativa, originata dalla diffusione della pandemia. Il fenomeno ha portato a grandi opportunità, grazie alla moltitudine di stimoli offerti agli studenti, ma allo stesso tempo ha comportato un rischio elevato di dispersione scolastica. Questo contributo permetterà di analizzare alcuni dati di natura educativa e glottodidattica nel quadro di una ricerca multidisciplinare, condotta nel 2019/2020, relativa alle pratiche comunicative tra le agenzie formative, gli insegnanti, gli studenti e le loro famiglie, durante la sospensione delle attività didattiche causata dall'emergenza sanitaria provocata dal SARS-CoV-2.

Parole chiave: plurilinguismo, educazione linguistica, intercultura, glottodidattica, Italiano L2.

Abstract

The presence of learners with a migrant background requires the educational system to be geared especially with regards to educational communication. In the school context, there has recently been a transition from a situation of greater stability to a context in which change and therefore discontinuity are on the agenda. This brings great opportunities thanks to the multitude of stimuli presented and offered to students, but at the same time a dangerous risk of early school leaving. The essay will discuss some data of educational and language educational nature, related to a multidisciplinary research,

¹ Seppur concepito in forma unitaria, a Micaela Grosso vanno attribuiti i paragrafi 3, 4, 6 e a Paolo Nitti i paragrafi 1, 2 e 5.

² Professore a contratto di Psicolinguistica presso il Dipartimento di Scienze Umane e dell'Innovazione per il Territorio dell'Università degli Studi dell'Insubria.

³ Professoressa a contratto di Linguistica generale presso la Facoltà di Lettere dell'Università degli Studi "e-Campus" di Novedrate (Co).

started from 2019/2020, related to the communication between schools, teachers, students, and their families, during SARS-CoV-2 health emergency.

Keywords: multilingualism, language education, interculturality, language teaching, Italian L2.

1. La comunicazione scolastica durante la sospensione delle attività didattiche in presenza

Durante il periodo dell'emergenza sanitaria, causata dalla diffusione del virus SARS-CoV-2, la società italiana ha sperimentato un periodo di crisi e di ripensamento profondo delle pratiche educative e professionali. In particolare, per quanto concerne la formazione, sono emerse le contraddizioni che la caratterizzavano, soprattutto in relazione alla disparità e al divario sociale. La normativa scolastica, tuttavia, risulta precisa in merito all'obiettivo di valorizzare le diversità culturali, sociali e linguistiche degli studenti, «rafforzando le competenze relative all'integrazione scolastica, alla didattica interculturale, al bilinguismo e all'Italiano come lingua 2» (D.L. 104/2013, art. 16, lettera c)⁴. Inoltre,

la lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. [...] È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico (MIUR, 2012, p. 26).

La lingua, dunque, risulta il canale privilegiato per l'espressione dei bisogni primari (Grosjean, 1989) e per l'affermazione dell'identità personale di un individuo (Mezzadri, 2008), poiché

parlare una lingua significa “portare” ed esprimere la cultura che essa veicola. Attraverso i primi contatti comunicativi con l'ambiente che lo circonda il bambino non acquisisce soltanto uno strumento di espressione, ma anche le regole e le rappresentazioni condivise, i significati e il suo posto nel mondo. Interiorizza una logica e un ordine concettuale che lo struttura e lo modella. Costruisce giorno dopo giorno la sua identità attraverso quella lingua (Favaro, 2013, p. 118).

⁴ DECRETO-LEGGE 12 settembre 2013, n. 104 *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*. (13G00147) (GU Serie Generale n. 214 del 12-09-2013, N.d.R.).

La tutela delle lingue di minoranze (Nitti, 2018b) e lo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua materna e seconda (Tabors, 2008), tuttavia, non sono pratiche scevre di criticità e le stesse *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, emanate dal MIUR nel 2012 e aggiornate successivamente nel 2018⁵, stabiliscono che:

non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere (MIUR, 2012, p. 6).

Sulla base di queste premesse, si è ritenuto di indagare quali strategie operative i contesti preposti alla formazione abbiano messo in campo per rafforzare la comunicazione fra agenzie formative, docenti, studenti e famiglie, con particolare riferimento ai soggetti non nativi, durante il periodo della sospensione delle attività didattiche in presenza, causata dall'emergenza sanitaria. La ricerca si è basata su alcuni interrogativi che ne hanno costituito *de facto* il quadro epistemologico:

- 1) Qual è il ruolo del facilitatore linguistico nei contesti formativi plurilingui contemporanei?
- 2) Quali strategie (Nitti, 2018a) hanno messo in campo le agenzie formative e il personale docente per comunicare con gli studenti e con le famiglie con *background* migrante?
- 3) Si è avvertito un cambiamento fra le pratiche comunicative avanzate prima della sospensione delle attività didattiche in presenza, relativa all'anno scolastico 2019/2020 e, in caso affermativo, di che tipo?
- 4) Quali sono i bisogni formativi del personale docente in merito alla comunicazione con i corsisti con *background* migrante e con le loro famiglie?

Le domande relative all'indagine sono state tradotte, sul piano operativo e metodologico, nelle fasi della ricerca, così descritte: 1) confronto con la letteratura scientifica relativa ai contesti plurilingui (Pearson, 1998; Pona, 2016; Serragiotto, 2016; Moro, 2005) e alla formazione del personale docente per quanto concerne l'intercultura e la glottodidatti-

⁵ Cfr. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (data di consultazione: 7.11.20; laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura degli Autori, N.d.R.).

ca; 2) progettazione di un questionario da rivolgere alle agenzie formative (segreterie, direzioni didattiche) e al personale docente; 3) analisi dei dati dei questionari e conclusioni.

La prima fase ha accompagnato tutto il percorso di ricerca, dal momento che la letteratura scientifica consente di individuare alcuni modelli per l'analisi e l'interpretazione dei dati (Beacco *et al.*, 2016), mentre, per quanto concerne la seconda fase, si è deciso di coinvolgere un campione di 35 dirigenti scolastici, 55 funzionari delle istituzioni scolastiche e 300 insegnanti di Italiano come L1 e L2, selezionati su tutto il territorio italiano, nel tentativo di individuare eventuali disparità. Un limite di questa ricerca di natura qualitativa è costituito dall'esiguità del campione, che potrebbe certamente essere aumentato per ulteriori indagini di carattere quantitativo. Un altro aspetto di cui occorre tenere conto, per quanto concerne la dimensione metodologica della ricerca, è lo strumento d'indagine, in quanto l'intervista, caratterizzandosi come relazione umana è soggetta ad alcune criticità: la mancanza di tempo, la distrazione, la soggezione nei confronti dell'intervistatore ecc. Nonostante i limiti appena descritti, la ricerca ha consentito di giungere ad alcune considerazioni sicuramente significative tanto per la didattica delle lingue, quanto per la più ampia comunicazione nei contesti formativi (Mortari, 2019).

Questa indagine, di natura trasversale e multidisciplinare, si inserisce all'interno della linguistica educativa (Casini, Vedovelli, 2016), abbracciando la pedagogia interculturale (Dusi, 2017) e la didattica delle lingue moderne (Mezzadri, 2011).

2. La comunicazione nei contesti di plurilinguismo

La presenza degli apprendenti con *background* migrante, sia non nativi che di seconda e di terza generazione all'interno delle agenzie formative italiane è significativa, soprattutto considerando i territori attrattivi rispetto ai percorsi migratori, come avviene per i grandi centri urbani (Nitti, 2017). Capita sempre più frequentemente, dunque, che i contesti di insegnamento siano caratterizzati da un'utenza diversificata sul piano linguistico, sociale e culturale. Tale diversità non dovrebbe essere ritenuta sorprendente, in particolare considerando la storia dell'Italia, caratterizzata da un crogiolo di lingue e culture (Fusco, 2017), alcune delle quali identificate all'interno della *communis opinio* con l'etichetta di "dialetti" (Berruto, 2004). In effetti, in merito alla definizione di *plurilinguismo*, è possibile ricondursi alla proposta di De Mauro:

con plurilinguismo intendiamo qui la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana e, quindi, di ogni società umana (De Mauro, 1977, p. 124).

I contesti plurilingui, pertanto, risultano una caratteristica delle civiltà umane e le «prospettive di ricerca linguistica, in special modo dialettologia e sociolinguistica, hanno [...] messo in evidenza che la situazione normale è il plurilinguismo e non il monolinguisma» (Marcato, 2012, p. 12). Inoltre,

ideally, everyone, no matter what gender or race or background, will become multilingual, developing mastery in more than one language while feeling free to switch between them according to their own predilections rather than out of shame or obligation [...] when we hear differences in accent, [...] dialect or slang, rather than automatically if subconsciously judging the speaker, we can expand our personal styles instead, borrowing idioms, inflections, and expressions that suit the context we're in, our mood, our sense of self. There is a wonderful beauty to language, to regionalism, vernacular and patois, and embracing language in whatever form can enrich all of our lives (Jones, Shorter, Gooden, 2003, p. 120).

Per quanto concerne la formazione del personale docente in merito all'intercultura «oggi, più che in passato, la realtà complessa culturale e sociale, richiede ai docenti professionisti che sappiano architettare proposte didattiche in situazione» (Rossi, 2011, p. 34). Il riconoscimento e la tutela delle diversità culturali e linguistiche presenti all'interno delle agenzie formative può certamente dare luogo a momenti di ricchezza collettiva (Ciliberti, 2012), nella più ampia prospettiva di una didattica interculturale:

la scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.⁶

⁶ <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/#tre> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

È opportuno considerare, altresì, che

lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo⁷.

Sulla base delle considerazioni precedentemente esposte pare ragionevole affidare la comunicazione scolastica a esperti mediatori e facilitatori (Mezzadri, 2015), alleggerendo le responsabilità del corpo docente, già impegnato notevolmente a livello di didattica interculturale. Infatti, non può essere compito di ogni docente la verifica della buona riuscita della comunicazione fra la scuola e la famiglia di un soggetto con *background* migrante, così come pare assurdo limitare le problematiche a meri fatti di traduzione. È auspicabile, dunque, che venga istituita la figura (spesso ibrida) del facilitatore, un professionista il cui ruolo tocca profondamente sia i temi della didattica della lingua che quelli della comunicazione interculturale.

Per comunicare con i soggetti con *background* migrante, in effetti, non è necessario semplicemente tradurre dall'italiano alle altre lingue, ma occorre orientarsi verso un'educazione alla comunicazione e verso pratiche di carattere interculturale che prevedano un profondo ripensamento della comunicazione all'interno delle istituzioni scolastiche proprio a partire dai nativi (Contento, 2010). Tale ripensamento, inoltre, dovrebbe riguardare il «complesso problema culturale della convivenza e del confronto fra diversi sistemi semantici, punti di vista e progetti di vita, che si concretizza specificatamente nelle forme del conflitto politico, sociale ed economico innescato dal fenomeno dell'immigrazione» (Ceccatelli Guerrieri, 2003, p. 18). Viene, dunque, da domandarsi lecitamente se la comunicazione fra la scuola, i docenti e gli studenti funzioni correttamente e se vi siano dei correttivi e delle procedure per ottimizzarla e potenziarla, permettendo di raggiungere gli individui maggiormente vulnerabili e soggetti alla dispersione scolastica (Canagarajah, 2003).

Queste indicazioni non sono limitate alla scuola dell'obbligo che, per la società della conoscenza, pare naturalmente insufficiente a fornire le

⁷ <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/#tre> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

competenze di cui necessita un cittadino italiano ed europeo o, ancora meglio, un cittadino *consapevole* (Calò, 2015). L'individuazione dei bisogni formativi del personale docente e della percezione degli elementi negativi della comunicazione scolastica può permettere di giungere a pratiche didattiche maggiormente efficaci (Bonifacci, 2018), impiegando la figura del facilitatore linguistico come elemento di mediazione interculturale, con l'obiettivo di produrre un costante dialogo fra l'insegnante, l'agenzia formativa, lo studente e la sua famiglia.

In alcune ricerche (Nitti 2019; Nuzzo, Rastelli, 2011; Thordadottir, 2011) si nota come la dimensione della famiglia sia fortemente sottovalutata e come ci si concentri prevalentemente sugli studenti, non considerando che l'ambiente familiare costituisce uno degli elementi di maggiore peso sulla resa e sull'efficacia dei percorsi formativi (Dusi, 2017). L'assenza di comunicazione fra la scuola, l'insegnante e le famiglie, infatti, rischia di concentrare l'attenzione alla relazione unicamente fra docente e studente o fra istituzione scolastica e studente, anche laddove lo studente non sia in grado di far fronte in maniera consapevole e critica ai propri obiettivi formativi, come accade nella scuola dell'obbligo o con apprendenti adulti poco scolarizzati (Crawford, 2000). Ancora una volta (Chomsky, 1998), quindi, si avverte la necessità di ricondurre l'analisi delle pratiche comunicative in contesti specifici a un livello superiore, più ampio, di carattere meramente sociale e culturale (*Ibidem*).

Il ripensamento delle pratiche comunicative (Bettoni, 2006), inoltre, deve essere affidato a esperti non improvvisati e non può essere demandato alle sole segreterie o al personale docente: esistono figure professionali dedite alla buona riuscita dei processi comunicativi, certamente formate a livello linguistico, comunicativo e di pratiche interculturali. A tal proposito, si ricorda che la letteratura scientifica di stampo pedagogico propone diversi contributi (cfr., tra gli altri, Bertolini, 1991, Ceccatelli Guerrieri, 2003; Cambi, 2006; Genovese, 2004; Gobbo, 2008; Portera, 2006) sottolineando, in merito alle specificità della mediazione linguistica, il valore della la figura del «mediatore interculturale come agente di prevenzione dei conflitti e come facilitatore dei rapporti degli immigrati soprattutto nella rete dei servizi socio-sanitari ed educativi» (Ceccatelli Guerrieri, 2003, p. 24).

3. *La figura del facilitatore linguistico*

Nel contesto scolastico si è di recente assistito a un passaggio da una situazione di maggiore stabilità a un contesto in cui il cambiamento, e

dunque la discontinuità, sono all'ordine del giorno (Mezzadri, 2016). Ciò comporta grandi opportunità grazie alla moltitudine di stimoli presenti e offerti agli studenti (Espinosa, 2015), ma al contempo un pericoloso rischio di dispersione scolastica (Sue, 2010), che esiste in relazione a ogni società e ogni individuo coinvolto (Mezzadri, 2007).

Diversi passi sono stati compiuti negli ultimi anni in direzione della consapevolezza e dell'attenzione a queste tematiche: vale la pena ricordare, tra le molte iniziative, la costituzione della rete Eurydice⁸, fondata dalla Commissione europea nel 1976 e tuttora molto attiva. La rete, che ha lo scopo di fornire agli organi governativi reportistiche aggiornate e fedeli sulla base delle quali orientare le scelte politiche in materia d'istruzione a tutti i livelli, ha pubblicato nel 2019 un rapporto⁹ dal titolo *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali*, che analizza approfonditamente le modalità e le politiche europee necessarie all'accoglienza dei discenti caratterizzati da lingue e culture differenti. Già nelle *Indicazioni Nazionali* pubblicate dal MIUR nel 2012 e aggiornate nel 2018, questo tema era affrontato ponendo l'accento sulla complessità del panorama, sull'importanza delle comunicazioni e sulla scarsa definizione delle figure educative, specialmente nel contesto della scuola pubblica:

in particolare vi è un'attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite e sono, così, diventati più faticosi i processi di identificazione e differenziazione da parte di chi cresce e anche i compiti della scuola in quanto luogo dei diritti di ognuno e delle regole condivise. Sono anche mutate le forme della socialità spontanea, dello stare insieme e crescere tra bambini e ragazzi. La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e «il saper stare al mondo». E per potere assolvere al meglio alle sue funzioni istituzionali, la scuola è da tempo chiamata a occuparsi anche di altre delicate dimensioni dell'educazione. L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuna con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi (MIUR, 2012, p. 7).

Le prospettive ampliate e la stratificazione delle società, entità sempre più complesse, sottopongono dunque oggi gli studenti a una mole

⁸<http://eurydice.indire.it/> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

⁹<http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/10/Eurydice-42-X-WEB.pdf> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

crescente di stimoli e li pongono al confronto con una molteplicità di culture e lingue (Tong *et al.*, 2008), senza però che gli attori della formazione (insegnanti e discenti) siano adeguatamente preparati allo scopo.

In questo quadro,

alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, con particolare attenzione alle disabilità e ad ogni fragilità, ma richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio, per far sì che ognuno possa "svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società" (articolo 4 della Costituzione) (MIUR, 2012, p. 8).

Molte lingue e culture, si diceva, hanno fatto il loro ingresso nella società e nella scuola (Glenn, Ambrosini, Molina, 2004), e l'urgenza di una salubre e idonea convivenza con l'altro da sé passa necessariamente attraverso la pratica dell'intercultura (Mezzadri, 2003). È questa la maggiore sfida delle istituzioni scolastiche oggi, che si trovano a dover sostenere un percorso formativo *nella e della* lingua che accomuna sia chi è cittadino italiano, sia chi non lo è ancora. Insegnare la lingua italiana, infatti, significa anche fornire ai discenti uno strumento di integrazione e comunicazione reciproca (Lee Kim, 2011), realizzando un percorso di riconoscimento di diversità e uguaglianze.

Dal momento che l'insegnamento della lingua passa attraverso l'acquisizione (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009), è opportuno che il docente di Italiano si faccia portatore di *input* linguistici con un buon grado di significatività e di ricchezza, e sia in grado di promuovere strategie che riproducano i processi naturali di acquisizione e che permettano di sviluppare appieno la competenza comunicativa, che «descrive la capacità del parlante di selezionare, nell'ambito di tutte le espressioni grammaticali a sua disposizione, quelle forme che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche» (Hymes, 1972, p. 270).

L'insegnante di Italiano L2 che assume il ruolo di *facilitatore* si occupa di eliminare gli impedimenti che ostacolano la comunicazione, creando un contesto comunicativo ricco di stimoli e un ambiente confortevole e idoneo all'interazione, agevola l'apprendimento. La facilitazione linguistica, in fondo, non è che l'insieme di

approcci che si focalizzano sulla comunicazione e che adottano una pedagogia non direttiva, compito dell'insegnante non è tanto quello di "insegnare" quanto quello di rendere l'apprendimento possibile. La sua funzione di guida e di consulente prevede che gli allievi assumano un ruolo attivo, siano responsabili ed autonomi, partecipi, capaci di programmazione e di autovalutazione. L'insegnamento diviene così di tipo dialogico e bidirezionale; l'insegnante diviene un animatore, un catalizzatore, un facilitatore dell'apprendimento e organizzatore delle risorse, e diviene egli stesso un discente (Ciliberti, 1994, p. 200).

La figura preposta alla facilitazione che si pone l'obiettivo di comunicare con soggetti con *background* migrante e le loro famiglie non può, in nessun caso, sottovalutare le tempistiche necessarie a ciascuno studente perché l'acquisizione avvenga (Diadori, 2019). Quest'ultima, infatti, può avvenire in diversi archi temporali (Cummins, 1979) che vanno da due anni, se mirante alle abilità di base, a circa sette, se l'obiettivo è il raggiungimento di un maggior grado di autonomia linguistica (Cummins, 1979). Sebbene queste tempistiche siano orientative, data la grande mole di fattori che intervengono nel processo d'apprendimento, il facilitatore deve dedicare il giusto tempo, anche a seguito di una corretta analisi dei bisogni (Pallotti, 1998, 2000). Deve tenere conto infatti delle variabili rappresentate dalla condizione degli studenti, dalla loro scolarizzazione, dalla lingua di provenienza, dallo stile personale di apprendimento e dall'età (Coppola, 2001). L'attenzione a questi elementi e la conseguente gestione ponderata della didattica e calibrata programmazione di un syllabo adeguato evita infatti nello studente l'insorgere di ansia e senso di inadeguatezza, e scongiura l'innalzamento del "filtro affettivo", che Stephen Krashen definisce come una

barriera di carattere emotivo che i corsisti e i parlanti possono innalzare inficiando la comunicazione e l'acquisizione di nuove informazioni. Il filtro affettivo sarebbe originato da una fonte di stress e di ansia, da una relazione competitiva o conflittuale nell'ambiente di apprendimento e da fattori esterni rispetto alla lezione. [...] Il filtro affettivo è da considerare come possibile elemento invalidante per lo svolgimento della prassi matematica (Nitti, 2019, p. 19).

In ogni caso, l'operato dell'insegnante dovrebbe avere come obiettivo lo studente:

le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e

la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato. (MIUR, 2012, p. 9).

Va considerato inoltre che ogni studente è caratterizzato da una diversa attitudine alla lingua e dal possesso di diversi tipi di intelligenza. Tra queste, secondo un importante studio di Gardner (1983), vi è l'*intelligenza linguistica*, un tratto di appropriatezza che consente all'individuo di selezionare le parole più idonee ai vari contesti e di percepire correttamente le sfumature dei significati. Gardner individua inoltre l'*intelligenza logico-matematica*, molto proficua per l'apprendimento della lingue e per il pensiero analitico, l'*intelligenza spaziale*, utile all'acquisizione del lessico in relazione alla sua collocazione fisica, l'*intelligenza musicale*, viatico per la memorizzazione lessicale attraverso attività di ascolto, l'*intelligenza intrapersonale*, che sostiene la capacità di autoanalisi e l'*intelligenza interpersonale* che avvantaggia l'individuo nel compito di comprensione del suo interlocutore e agevola dunque la comprensione.

Oltre alle intelligenze, per ottimizzare il suo intervento didattico l'insegnante deve riconoscere nello studente lo stile di apprendimento primario, per poterlo sfruttare a suo beneficio con la programmazione di attività idonee, e il tratto predominante della personalità, che completa il quadro del profilo dell'apprendente e consente al docente una consapevolezza approfondita (Balboni, 2015).

Le caratteristiche succitate concorrono a comporre il profilo dell'insegnante facilitatore che, oltre a una approfondita conoscenza dell'oggetto di studio, è in grado di riconoscere e sfruttare le dinamiche che conducono all'acquisizione della lingua. Il passaggio dalla teoria alla sua applicazione pratica in contesto didattico e professionale, però, non è di semplice attuazione. Negli ultimi anni, infatti, in Italia la figura dell'insegnante di Italiano per stranieri ha beneficiato di una auspicata istituzionalizzazione, grazie alla creazione, nel 2016, della Classe di concorso A23 (*Lingua italiana per discenti di lingua straniera alloglotta*) per la scuola. Sebbene in diversi contesti di discussione comune (*blog*, gruppi sui *social media*, associazioni di settore) si sia acceso un dibattito piuttosto animato, accompagnato talvolta da contestazioni, circa i requisiti

individuati per l'ingresso nella Classe, di certo la manovra ha dimostrato un'intenzione di progettualità e la volontà di una delineazione più certa della competenze, a colmare il vuoto normativo che aveva per anni contraddistinto il settore. Purtroppo, però, è chiaro come

il nuovo quadro non si possa dire risolutivo. L'accesso al concorso è stato infatti possibile ai docenti abilitati all'esercizio della professione, ma, com'è noto, non esiste un'abilitazione specifica per la didattica dell'italiano per stranieri. Inoltre, molti insegnanti in possesso di anni di esperienza non hanno potuto assistere al riconoscimento del proprio bagaglio perché non in possesso dei CFU-ECTS riconosciuti come requisiti per l'accesso quali, ad esempio, la lingua e letteratura latine (Facchetti, Grosso, Nitti, 2019, p. 33).

Tra i criteri individuati per la formazione della figura dell'insegnante di Italiano L2, peraltro, si avverte un forte limite, poiché non vi è esplicita richiesta di profili in possesso di competenze interculturali, ovvero della «componente antropologica e sociologica» di cui parla Paolo Balboni ne *Le Sfide di Babele* (2015, *passim*), che consente una corretta e proficua comunicazione all'interno di una stessa cultura o, ancor di più, tra culture differenti. Nessuna delle competenze glottodidattiche di cui si è parlato in questo paragrafo, inoltre, è oggetto esplicito dei requisiti per la Classe A23, eccetto quelle contenute nei programmi delle certificazioni richieste per l'accesso: «i titoli di specializzazione Italiano L2 individuati con specifico decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca»¹⁰. Fa riflettere il fatto che, proprio nel 2016, il D.M. 197/2016 con cui è stato adottato il Piano nazionale 2016/2019 per la formazione in servizio dei docenti, abbia individuato tra le priorità nazionali «l'integrazione, le competenze di cittadinanza e di cittadinanza globale»¹¹.

4. *La ricerca*

Con particolare riferimento alle osservazioni esposte nei paragrafi precedenti e con l'obiettivo di intraprendere una ricerca sul tema della comunicazione nei contesti formativi nel periodo della sospensione delle

¹⁰ https://www.istruzione.it/allegati/2016/D.P.R.14_febbraio_2016_n.19_Tabella_A.pdf (data di ultima consultazione: 7.11.20).

¹¹ <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

attività didattiche presenziali, causata dalla pandemia da SARS-CoV-2, è stata dapprima condotta un'analisi comparatistica sulla letteratura scientifica riguardante la formazione dei docenti su glottodidattica e intercultura. In seguito, nella fase centrale del percorso, è stata progettata una batteria di domande da rivolgere ai 390 rispondenti coinvolti.

L'indagine è stata condotta nel periodo di maggio 2020 attraverso lo strumento di ricerca *online* messo a disposizione da Google (*Google Moduli*), che ha consentito una diffusione economica e agevole, attraverso il *link* alla pagina creata, e una compilazione snella da qualsiasi supporto (in modalità *desktop* o *mobile*, da *tablet* o *smartphone*).

Il questionario, pensato per una compilazione veloce poiché composto da 20 quesiti a risposta chiusa e due a risposta aperta, era suddiviso in tre sezioni. La prima di queste tre costituiva la raccolta di dati socio-anagrafica e conteneva sette domande utili all'inquadramento dell'utenza (il genere, l'età, il luogo di residenza e i dettagli della propria formazione e del contesto professionale).

La seconda parte, più prettamente incentrata sulla didattica, era composta da 13 domande e si occupava di raccogliere informazioni sulla gestione della comunicazione tra gli enti di formazione di cui i rispondenti fanno parte, e gli utenti o le famiglie di questi ultimi. In particolare, si chiedeva ai coinvolti in che modalità, durante il periodo del SARS-CoV-2, stessero gestendo la didattica e quali strategie avessero messo a punto per far fronte a una situazione di potenziale dispersione scolastica. Rispetto ai materiali, si domandava che cosa si fosse scelto per la conduzione delle lezioni *online* e che tipo di selezione fosse stata operata, con quali criteri e con quali prospettive. Su questa linea, si richiedeva che genere di operazione venisse effettuata sulle risorse digitali in uso, e di individuarne in un secondo momento i limiti o i margini di miglioramento. La domanda successiva approfondiva la differenza, laddove percepita, tra le strategie comunicative precedenti alla fase di pandemia e quelle attualmente messe in atto.

In seguito, si chiedeva quale fosse il ruolo del docente all'interno del contesto formativo di propria appartenenza, e quale fosse il ruolo dell'istituzione nei confronti di insegnanti e studenti.

Per ultimo, vi erano i quesiti riguardanti le caratteristiche, le competenze e le funzioni dell'insegnante-facilitatore (laddove le due figure fossero coincidenti) in un contesto plurilingue. Rispetto a questo tema, le due domande aperte finali, che concludevano il questionario, analizzavano più ampiamente i bisogni formativi del personale in ambito di comunicazione e le soluzioni possibili, a breve o lungo termine, per le criticità individuate.

Il campione, composto per un 55% da donne e per un 45% da uomini, è risultato distribuito equilibratamente sul territorio italiano: il 37% proveniva infatti da Regioni del Nord, il 35% da Regioni del Centro e il 28% da Regioni del Sud Italia. La media di età era di 42 anni, con una escursione che andava dai 24 ai 63 anni.

Il 20% dei coinvolti ha dichiarato di essere in possesso di una laurea triennale, il 36% di aver conseguito una laurea magistrale, il 16% di possedere un *master post* laurea di primo livello, il 3% di un *master* di secondo livello, il 2% di avere un dottorato di ricerca e, infine, il 23% ha dichiarato di avere come titolo di studio il solo diploma di scuola superiore. La quantità di informanti che lavorano in un'istituzione privata è pari al 34%; questo dato non si pone in correlazione con gli altri, non essendo possibile osservare una difformità significativa di risposte riguardo ai contenuti dell'indagine.

Seppur rivolto a figure professionali diverse, si è scelto di non destinare versioni differenti del questionario sulla base del profilo dei rispondenti per non creare *bias* di risposta e per poter ampliare l'analisi dei dati ottenuti. Rispetto a quanto dichiarato, in ogni caso, 35 tra gli informanti hanno dichiarato di ricoprire il ruolo di dirigente scolastico, 55 hanno dichiarato di lavorare in segreterie di agenzie formative e 300 di svolgere la professione di insegnante di Italiano (di cui il 13% come L2).

5. *Analisi dei dati*

La disciplina che si occupa del rapporto fra lingua ed educazione è la linguistica educativa, poiché questa branca degli studi pedagogico-linguistici

è spinta a volgere lo sguardo all'ambito politico-linguistico per il fatto che essa situa il proprio oggetto anche sulla dimensione istituzionale. Il contesto formativo è, almeno nella nostra società, funzione degli assetti istituzionali della società: il sistema formativo è determinato da scelte intrinseche alla nostra e inscritte entro il dettato della Carta costituzionale. Così, agganciato il suo oggetto alla dimensione istituzionale, dove appunto si collocano le istituzioni che delinano natura e processi della formazione, la linguistica educativa difficilmente non può cogliere il legame fra le istituzioni e la dimensione politica che regge, che le anima (Casini, Vedovelli, 2016, p. 36).

Ai fini della ricerca, pertanto, per quanto concerne le politiche di inclusione dei soggetti con *background* migrante e delle loro famiglie, a livello di comunicazione scolastica, occorre

chiedersi come aiutare questi allievi ad introdursi come parte integrante nella scuola, come fare in modo che possano seguire le lezioni scolastiche, studiare, leggere libri di testo, sviluppare le loro capacità cognitive superiori, in nome di un'integrazione che permetta davvero a tutti, italiani o stranieri, di avere gli stessi strumenti culturali e concettuali per farsi strada nella vita in modo autonomo e consapevole (Luise, 2004, p. 100).

In effetti,

la scuola [...] dalla Costituzione è chiamata dunque a individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti, ripetiamolo, hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità.¹²

Bisogna considerare, inoltre, che

nella cornice complessiva delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi e autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici, e innestando così in ciò, nelle scuole postelementari lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dei dialetti, del funzionamento del linguaggio verbale, del divenire storico delle lingue, sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana¹³.

I dati della ricerca (Nitti, 2018c) mostrano come la figura del facilitatore linguistico sia presente solamente in una minoranza netta dei casi (4%) e come la comunicazione fra le agenzie formative, i docenti e gli individui con *background* migrante sia profondamente peggiorata, durante il periodo della sospensione delle attività didattiche in presenza (v. Grafico 1).

I dati del Grafico 1 si presentano sostanzialmente omogenei rispetto ai vari ordini e cicli d'istruzione. All'interno dell'etichetta "Altri" si an-

¹² <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/#tre> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

¹³ <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/#otto> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

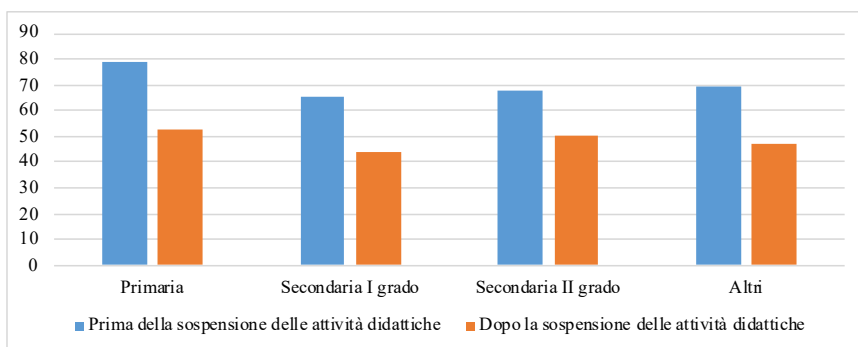


Grafico 1 – Percezione della comunicazione scolastica prima e durante la sospensione delle attività didattiche in presenza

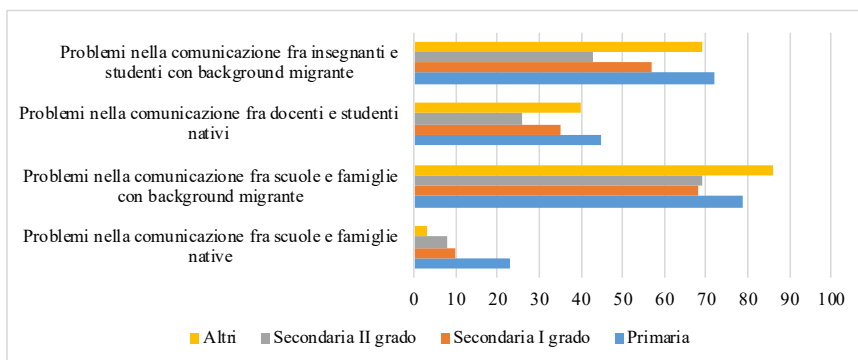


Grafico 2 – Rilevazione delle difficoltà comunicative principali

noverano i corsi di lingue erogati da agenzie formative private, la formazione professionale e i CPIA, rivolti alla formazione di base degli adulti.

Il Grafico 2 mostra come al primo posto fra le difficoltà comunicative maggiormente percepite dal campione vi sia l'impossibilità di raggiungere alcune famiglie con *background* migrante, sostanzialmente perché non in possesso di un livello linguistico sufficiente, di dispositivi elettronici e di una connessione a internet.

Un altro fattore critico riguarda la percezione di uno scarso riguardo per le condizioni scolastiche dei figli, da parte di alcune famiglie con *background* migrante, giustificato dalle necessità di carattere lavorativo.

Il dato che tuttavia sorprende è l'apertura significativa della forbice in merito alla sospensione delle attività didattiche in presenza. Dal momento che si è reso necessario sospendere il contatto fisico e il ricevimento *de*

visu delle famiglie, nonché l'attività didattica in presenza, i contatti con alcune famiglie sono sostanzialmente cessati, aumentando esponenzialmente la dispersione scolastica.

Al fine di disporre di dati precisi e non di pure intuizioni, sarebbe certamente opportuno analizzare il tasso di dispersione scolastica dell'anno 2019/2020, ma all'interno di questa sede ci si limita all'analisi della percezione della comunicazione scolastica da parte del personale docente. La disamina di un campione più esteso, in aggiunta a quanto detto, costituirebbe un altro intervento in grado di corroborare i dati di quest'indagine. Inoltre, per quanto concerne la proposta contenuta nell'*Analytical Review Commissioned by the UNESCO Education Sector*, si fa riferimento all'apprendimento linguistico in contesti plurilingui, al reclutamento di docenti altamente qualificati, allo sviluppo delle microlingue disciplinari e alla comunicazione scuola-famiglia nel quadro di una promozione delle lingue di minoranza:

many children speak a home language that differs from the language of instruction in education programs. Research confirms that children learn best in their mother tongue as a prelude to and complement of bilingual and multilingual education. Whether children successfully retain their mother tongue while acquiring additional languages depends on several interacting factors. Studies show that six to eight years of education in a language are necessary to develop the level of literacy and verbal proficiency required for academic achievement in secondary school. To retain their mother tongue, children whose first language is not the medium of instruction must have: 1. Continued interaction with their family and community in their first language on increasingly complex topics that go beyond household matters; 2. Ongoing formal instruction in their first language to develop reading and writing skills. Exposure to positive parental attitudes to maintaining the mother tongue, both as a marker of cultural identity and for certain instrumental purposes (e.g., success in the local economy or global trade) (Ball, 2011, p. 6.).

Tale riferimento diviene imprescindibile, se si considerano i dati di questa ricerca e, come si è visto, la figura del facilitatore linguistico può ampiamente contribuire a raggiungere i soggetti con *background* migrante e le rispettive famiglie, a livello di comunicazione con le istituzioni scolastiche e con gli attori che le presiedono: gli insegnanti, i dirigenti e le segreterie.

6. *Proposte per una comunicazione efficace*

Dai risultati ottenuti dal questionario somministrato, come si accennava, emerge la percezione, da parte dei coinvolti, della necessità di un

approfondimento tematico e formativo rispetto al tema della gestione e della comunicazione.

Tra tutti, emerge il bisogno, da parte del personale coinvolto nelle istituzioni scolastiche, di un sostegno nelle fasi successive a quelle dell'accoglienza iniziale degli studenti (Vedovelli, 2010). Questo dato rispecchia sorprendentemente quanto riportato nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, edite dal MIUR nel 2014. In particolare, la lacuna avvertita dal personale è quanto viene definito dalle *Linee guida* la fase "ponte" per l'accesso allo studio:

è questa forse la fase più delicata e complessa, alla quale dedicare una particolare attenzione, consolidando gli strumenti e i materiali didattici e affinando le modalità di intervento di tipo linguistico. L'obiettivo è duplice: rinforzare e sostenere l'apprendimento della L2 come lingua di contatto e, nello stesso tempo, fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare all'apprendimento comune. In altre parole, l'allievo non italofono impara l'italiano per studiare, ma impara l'italiano anche studiando, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano "facilitatori" di apprendimento e che possono contare oggi su strumenti da sperimentare, quali: glossari plurilingui che contengono termini chiave relativi alla microlingua delle varie discipline; testi e strumenti multimediali "semplificati" che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile; percorsi-tipo di sviluppo delle abilità di scrittura e di lettura/comprendimento di testi narrativi (MIUR, 2014, p. 18).

A tutti gli effetti, i risultati ottenuti dalla ricerca si collocano sulla linea di quanto puntualizzato dal MIUR e forniscono uno spunto di riflessione, di attribuzione di particolare importanza, alla gestione dell'approfondimento successivo alla prima accoglienza. Pensare a una didattica proficua e vantaggiosa per docenti, personale scolastico e studenti, significa infatti concorrere alla costruzione comune di una base di saperi e di strumenti condivisi (Favaro, 2002), con una piena libertà di comunicazione anche e soprattutto in momenti ad alto rischio di dispersione scolastica come quello che si è appena vissuto¹⁴ a causa dell'emergenza sanitaria causata dalla malattia COVID-19.

Le *Linee guida* sono state stese nel 2014, in tempi non sospetti in cui nessuno avrebbe potuto immaginare una pandemia; ad oggi, nel 2020, le condizioni sono le stesse, ma con esigenze perfino accresciute. In ogni

¹⁴E, al momento in cui andiamo in stampa, stiamo vivendo, N.d.R.

caso individuare una lacuna, un margine di miglioramento costituisce un primo passo in direzione della presa di coscienza che potrebbe sovvertire in meglio le sorti della didattica.

Riferimenti bibliografici

- Balboni P.E. (1999): *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra-Soleil.
- Balboni P.E. (2015): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Ball J. (2011): *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Beacco J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M.E., Goullier F., Panthier J. (2016): Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale. *ItalianoLinguaDue*, 2(8), pp. 1-243.
- Berruto G. (2004): *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini P. (1991): L'educazione interculturale: riflessioni pedagogiche. *Scuola Viva*, n. 4, pp. 40-44.
- Bettoni C. (2001): *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza.
- Bettoni C. (2006): *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Bonifacci P. (2018): *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci.
- Calò R. (2015): *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2006): *Incontro e dialogo. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Canagarajah S. (2003): *Foreword*. In G. Smitherman, V. Vilanueva (eds.): *Language Diversity in the Classroom: From Intention to Practice*. Carbondale (IL): Southern Illinois University Press, pp. 9-14.
- Ceccatelli Guerrieri G. (2003): *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e Intervento*. Roma: Carocci.
- Casini S., Vedovelli M. (2016): *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.
- Chomsky N. (1998): *Linguaggio e problemi della conoscenza*. Bologna: il Mulino.
- Ciliberti A. (1994): *Manuale di glottodidattica*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Ciliberti A. (2012): *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Contento S. (2010): *Crescere nel bilinguismo: aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci.
- Coppola D. (2001): *Analisi dei bisogni e programmazione glottodidattica*. Pisa: Servizio Editoriale Universitario.

- Cummins J. (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence: The Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, n. 19, pp. 121-129.
- Crawford J. (2000): *At War with Diversity: US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon (UK): Cromwell Press.
- Cummins J. (1989): *Empowering Minority Students*. Sacramento (CA): California Association of Bilingual Education.
- De Mauro T. (1977): *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009): *Manuale di didattica dell'italiano*. Perugia: Guerra.
- Diadori P. (a cura di) (2019): *Insegnare italiano L2*. Firenze-Milano: Le Monnier-Mondadori.
- Dusi P. (2017): Essere figli di genitori migranti. La sfida dell'appartenenza tra "micro-aggressioni" e supporto parentale. *La Famiglia*, 51(261), pp. 143-155.
- Espinosa L. (2015): Challenge and Benefits of Early Bilingualism in the United States' Context. *Global Education Review*, 1(2), pp. 40- 53.
- Facchetti G., Grosso M., Nitti P. (2019): L'aggiornamento dei docenti di italiano L2. Una ricerca sulle necessità formative degli insegnanti. *e-Scripta Romanica*, n. 7, pp. 29-39.
- Favaro G. (2013): Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale. *Italiano-LinguaDue*, n. 1, pp. 114-127.
- Favaro G. (2002): *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Fusco F. (2017): *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Roma: Carocci.
- Gardner H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Genovese A. (2004): Analisi interculturale e prospettiva problematicista. *La rivista di pedagogia e didattica*, n. 1, pp. 49-54.
- Glenn C., Ambrosini M., Molina S. (a cura di) (2004): *Seconde generazioni Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- Gobbo F. (a cura di) (2008): *L'educazione al tempo dell'intercultura*. Roma: Carocci.
- Grosjean F. (1989): Neurolinguists, Beware! The Bilingual is not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, 1(36), pp. 3-15.
- ISMU – MIUR (2016): *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.S. 2014/2015*. Milano: Fondazione ISMU.
- Hymes D. (1972): On communicative competence. In J.B. Pride, J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Jones C., Shorter-Gooden, K. (2003): *Shifting: The Double Lives of Black Women in America*. New York: HaperCollins.

- Lee H.L., Kim K.H. (2011): Can Speaking More Languages Enhance your Creativity? Relationship between Bilingualism and Creative Potential among Korean American Students with Multicultural Link. *Personality and Individual Differences*, n. 50, pp. 1186-1190.
- Luise M.C. (2004): *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*. Coordinate. Perugia: Guerra.
- Marcato C. (2012): *Il plurilinguismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Mezzadri M. (2003): *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per insegnanti di lingua*. Perugia/Welland: Guerra-SOLEIL.
- Mezzadri M. (2007): *Insegnare a comprendere*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri M. (2008): *Italiano L2: progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*. Parma: Uni.nova.
- Mezzadri M. (2011): *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Mezzadri M. (2015): *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Bonacci.
- Mezzadri M. (2016): *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Bonacci.
- MIUR (2012): *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze-Milano: Le Monnier.
- MIUR (2013): *Circolare ministeriale 6 marzo 2013*, n. 8, (<http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf>; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- MIUR (2014): *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. (https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Moro M.R. (2005): *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2019): *Melarete. Cura etica e virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pearson B.Z. (1998): Assessing Lexical Development in Bilingual Babies and Toddlers. *International Journal of Bilingualism*, 3(2), pp. 347-372.
- Portera A. (2006): *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Nitti P. (2017): Insegnare la microlingua della scuola. *Scuola e Didattica*, n. 7, pp. 36-40.
- Nitti P. (2018a): *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: La Scuola.
- Nitti P. (2018b): La tutela delle lingue di minoranza. *Scuola e Didattica*, n. 2, pp. 30-32.
- Nitti P. (2018c): La costruzione di un questionario sociolinguistico. *Scuola e Didattica*, n. 4, pp. 34-36.
- Nitti P. (2019): *Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*. Brescia: La Scuola.
- Nuzzo E., Rastelli S. (2011): *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*. Roma: Carocci.

- Pallotti G. (1998): *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti G. (2000): *I bisogni linguistici degli alunni immigrati*. In *Piemontese M.E. (a cura di), Lingue, culture e nuove tecnologie*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, pp. 61-76.
- Pona A. (2016): *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Rossi P.G. (2011): *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Serragiotto G. (2016): *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Bonacci.
- Sue D.W. (2010): *Microaggression in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Hoboken (NJ): Wiley.
- Tabors P.O. (2008): *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore (MD): Brookers Publ.
- Thordardottir E. (2011): The Relationship between Bilingual Exposure and Vocabulary Development. *International Journal of Bilingualism*, n. 15, pp. 426-445.
- Tong F., Lara-Alecio R., Irby B., Mathes P., Kwok O. (2008): Accelerating Early Academic Oral English Development in Transitional Bilingual and Structured English Immersion Programs. *American Educational Research Journal*, 4(45), pp. 1011-1044.
- Vedovelli M. (2010): *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.

Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) Costituzione di A.I.F.R.E.F. Italia

L'Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) raggruppa ricercatori e professionisti dell'educazione provenienti da differenti Paesi, interessati al campo della ricerca e degli interventi in educazione familiare. A.I.F.R.E.F. ha organizzato diversi convegni dedicati ai temi della pedagogia della famiglia e all'educazione familiare e ognuno di essi ha dato luogo a pubblicazioni di uno o due opere di rilevanza internazionale, contrassegnando così la determinazione dell'A.I.F.R.E.F. di sviluppare e qualificare questo settore di ricerca. Oltre alla pubblicazione dei volumi, degli atti dei diversi congressi, l'A.I.F.R.E.F. pubblica la «Revue internationale de l'éducation familiale», il Bollettino «Les Nouvelles de A.I.F.R.E.F.» e gestisce un sito Internet.

L'A.I.F.R.E.F. ha fissato alcune direttive fra le quali:

- Sviluppare la ricerca e la formazione in educazione familiare.
- Permettere ai ricercatori e ai professionisti della formazione di tutti i paesi di scambiare le loro produzioni, i loro orientamenti di ricerca e le loro rispettive pratiche.
- Favorire la diffusione della ricerca e dei modelli di produzioni in educazione familiare.
- Incrementare il partenariato tra l'università e i diversi contesti professionali che hanno come finalità lo sviluppo dell'insegnamento, della ricerca e di azioni in educazione familiare.

Alla luce di questi principi generali nasce A.I.F.R.E.F. Italia, con l'obiettivo prioritario di inserire anche il nostro Paese nel circuito internazionale degli studiosi e dei professionisti di educazione familiare.

Le finalità di A.I.F.R.E.F. Italia sono, ovviamente, le medesime dell'Associazione Internazionale, ponendosi con forza l'obiettivo di promuovere la collaborazione tra il mondo della ricerca ed il mondo dei servizi educativi e sociali.

L'iscrizione a A.I.F.R.E.F. Italia – con il pagamento della somma di € 30 – consente di ricevere i due fascicoli annuali della «Rivista Italiana di Educazione Familiare».

Per informazioni: clara.silva@unifi.it

RIVISTA ITALIANA

di Educazione Familiare

Periodico semestrale

NUMERO 2 · LUGLIO – DICEMBRE 2020

rivest